

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:  
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Cláudia Regina Ataíde de Paula

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: um olhar sobre  
as contribuições da política de formação de professoras/es do campo em  
Santa Rosa de Lima (SC)**

Porto Alegre  
2022

Cláudia Regina Ataíde de Paula

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: um olhar sobre  
as contribuições da política de formação de professoras/es do campo em  
Santa Rosa de Lima (SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll  
Coorientadora: Profa. Dra. Thaise Guzzatti

Porto Alegre  
2022

### CIP - Catalogação na Publicação

De Paula, Cláudia Regina Ataíde  
Educação do Campo e desenvolvimento territorial: um  
olhar sobre as contribuições da política de formação  
de professoras/es do campo em Santa Rosa de Lima (SC)  
/ Cláudia Regina Ataíde De Paula. -- 2022.  
129 f.  
Orientadora: Jaqueline Moll.

Coorientadora: Thaise Guzzatti.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da  
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em  
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre,  
BR-RS, 2022.

1. Educação do Campo. 2. Formação de Professoras/es  
do Campo. 3. Desenvolvimento Territorial. I. Moll,  
Jaqueline, orient. II. Guzzatti, Thaise, coorient.  
III. Título.

Cláudia Regina Ataíde de Paula

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: um olhar sobre  
as contribuições da política de formação de professoras/es do campo em  
Santa Rosa de Lima (SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação em Ciências.

**Aprovada em: 31 de agosto de 2022.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Vicente Robaina  
(Relator)

---

Profa. Dra. Mônica Molina  
(Avaliadora)

---

Profa. Dra. Lucí Bernardi  
(Avaliadora)

---

Profa. Dra. Jaqueline Moll  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Thaise Guzzatti  
(Coorientadora)

Á minha mãe Clarice Ataíde de Paula (*in memoriam*), que me ensinou como se reerguer diante das adversidades da vida.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela inspiração, por se manter presente e ter me suprido de forças (físicas, emocionais e espirituais) nos momentos mais difíceis na elaboração deste estudo, me fazendo persistir e acreditar ser possível a conquista deste sonho.

À minha filha Geovanna, por sua existência, pelo companheirismo, pela paciência e parceria se fazendo silente sem ser ausente e por suas massagens, na tentativa de amenizar as dores e cansaço do meu corpo após incontáveis horas de trabalho e estudo.

À Professora Jaqueline, por me acolher como sua orientanda mesmo depois de tantos desencontros, pelas boas e produtivas conversas (individuais e coletivas), por sua amabilidade, mas principalmente, por ser este ser humano de luz.

À Professora Thaise, por me dar a honra de tê-la como coorientadora, por nossas longas e imprescindíveis conversas e por partilharmos do mesmo amor e admiração pelos Povos do Campo.

Ao Professor Wilson (Feijão), por partilhar seu conhecimento e experiência profissional na luta pela Educação do Campo, mas, de forma inigualavelmente especial, por todo seu apoio, incentivo e generosidade. Nem que eu viva mil anos, serei capaz de esquecer e deixar de lhe agradecer.

Ao Professor Antonio Munarim, meus agradecimentos mais profundos, não apenas pela entrevista concedida, mas de forma especial, pela luta de toda uma vida em prol da Educação e dos Povos do Campo.

À todas/os as/os minhas/meus colegas do Grupo de Pesquisa, em especial à Luciana Célia e ao Carlos Wagner por todo o apoio, cumplicidade e solidariedade.

Aos queridos Leo e Douglas do PPGEC, pelo carinho e atenção.

À todas/os as/os egressas/os do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC (Turma das ESG), por contribuírem com este estudo.

"O ser humano, nas várias culturas e fases históricas, revelou essa intuição segura: pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra. Daí que homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. A Terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de auto-realização e de autoconsciência". (Leonardo Boff)

"[...] A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores. A Liberdade da Terra é assunto de todos. Quantos não se alimentam do fruto da terra. Do que vive, sobrevive do salário. Do que é impedido de ir à escola. Dos meninos e meninas de rua. Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera. Dos que amargam o desemprego. Dos que recusam a morte do sonho. A liberdade da Terra e a Paz do campo tem um nome. Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções [...]". (Pedro Tierra)

"[...] Eu quero uma escola do campo  
Onde o saber não seja limitado  
Que a gente possa ver o todo  
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo  
Onde esteja o símbolo da nossa semente  
Que seja como a nossa casa  
Que não seja como a casa alheia. [...]"  
(Música de: Gilvan Santos)

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo, a partir de uma pesquisa realizada entre os anos de 2020 e 2022 com egressas/os e ex-professores/gestores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Turma de 2012 das Encostas da Serra Geral/SC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), compreender quais foram as contribuições que a formação de Professoras/es “do”, “no” e “para campo” aportou ao processo de construção territorial que, desde o início da década de 1990, vem se desenvolvendo nas Encostas da Serra Geral. Os resultados deste estudo apontam que o acesso à universidade em função do projeto de “interiorização” e o formato em Regime de Alternância, proporcionou às/aos egressas/os do Curso, além do aprendizado e formação de educadoras/es apropriadamente preparados para trabalhar em escolas do campo, a ampliar o olhar e a percepção da realidade (social, ambiental, cultural, política e econômica) na qual se encontram inseridos. O Curso contribuiu também para despertar o interesse, fortalecer e qualificar as discussões e o papel participativo destes educandos em questões que envolvem o desenvolvimento do território. Fazendo com que, atualmente, essas/es egressas/os ocupem salas de aulas, direção de escolas, Diretoria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Turismo, lideranças em cooperativas e associações locais e sejam realizadores ainda mais qualificados do agroturismo e da produção agroecológica em suas propriedades rurais, se colocando com agentes fortalecedores do desenvolvimento territorial.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Formação de Professoras/es do Campo; Desenvolvimento Territorial.



## ABSTRACT

This study aims, based on a survey conducted between the years 2020 and 2022 with graduates and former teachers/managers of the Degree Course in Field Education (Class of 2012 from Encostas da Serra Geral/SC) of the Federal University of Santa Catarina (UFSC), to understand which were the contributions that the formation of teachers "from", "in" and "for" the countryside contributed to the process of territorial construction that, since the beginning of the 1990s, has been developed in the Encostas da Serra Geral. The results of this study point out that the access to the university due to the "interiorization" project and the Alternating Cycle format have provided the course's graduates, besides knowledge, and the formation of educators appropriately prepared to work in rural schools, also the broadening of their perception of the reality (social, environmental, cultural, political and economic) in which they are inserted. The Course has also contributed to awaken the interest, strengthen and qualify the discussions and the participative role of these students in issues that involve the development of the territory. As a result, these graduates now occupy classrooms, school management, the Municipal Board of Education, the Municipal Secretariat of Education, the Municipal Secretariat of Tourism, leadership in cooperatives and local associations, and are even more qualified entrepreneurs in agro-tourism and agro-ecological production in their rural properties, becoming strengthening agents of territorial development.

**Keywords:** Rural Education; Training for Rural Teachers; Territorial Development.

## LISTA DE SIGLAS

AF	Agricultura Familiar
AFs	Agricultoras/es Familiares
AGRECO	Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral
CEPAGRO	Centro de Estudos e Promoção da Agricultura em Grupo
CGDIA	Coordenação-Geral de Aquisição e Distribuição de Alimentos
CFR	Casas Familiares Rurais
CI	Compra Institucional
CN e MTT	Ciências da Natureza e Matemática
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
I CNEC	I Conferência Nacional por uma Educação do Campo
II CNEC	II Conferência Nacional por uma Educação do Campo
DGRAV	Departamento de Geração de Renda e Agregação de Valor
EDUCAMPO	Educação do Campo
EFA	Escolas Família Agrícola
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
EPAGRI	Empresa de Pesquisa Agrícola e de Extensão Rural de Santa Catarina
ESG	Encostas da Serra Geral
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FAO-RLC	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura - América Latina e o Caribe
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Ministério da Cidadania
MDSA	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PAA-CI	Programa de Aquisição de Alimentos modalidade Compra Institucional
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PIAMER	Projeto Intermunicipal de Agroindústrias Modulares em Rede
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Políticas Públicas

PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PBBI	Programa Biodiversidade Brasil-Itália
RA	Regime de Alternância
SC	Santa Catarina
SAF	Secretaria de Agricultura Familiar
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESAN	Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
SRL	Santa Rosa de Lima
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
TU	Tempo Universidade
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Unidade Familiar de Produção Agrícola
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
1.1	JUSTIFICATIVA .....	21
1.2	OBJETIVOS .....	22
1.2.1	<b>Objetivo Geral</b> .....	22
1.2.2	<b>Objetivos Específicos</b> .....	22
1.3	PROBLEMA DA PESQUISA .....	22
1.4	PLANO JUSTIFICADO .....	23
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	24
2.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: fragmentos Históricos e Principais Políticas Públicas de Formação de Professoras/es .....	24
2.1.1	<b>O Brasil e a Educação do Campo: extratos de uma trajetória</b> .....	24
2.1.2	<b>Pronera</b> .....	28
2.1.3	<b>Procampo</b> .....	33
2.1.4	<b>Outros Episódios</b> .....	38
2.2	ENCOSTAS DA SERRA GERAL: contribuição da Educação do Campo no processo de desenvolvimento territorial .....	39
2.2.1	<b>O Território das Encostas da Serra Geral</b> .....	40
2.2.2	<b>Desenvolvimento Territorial das Encostas da Serra Geral</b> .....	42
2.2.2.1	<i>A Agreco</i> .....	43
2.2.2.2	<i>A Acolhida na Colônia</i> .....	45
2.2.2.3	<i>A Educação do Campo e as Encostas da Serra Geral</i> .....	46
2.3	COM O PÉ NA ESTRADA: a experiência da UFSC na implantação do curso itinerante de Educação do Campo .....	47
2.3.1	<b>O processo de implantação do Curso.</b> .....	50
2.3.2	<b>Interiorização do Curso (ou Projeto Mambembe)</b> .....	51
2.3.3	<b>Regime de Alternância e Formação por área de Conhecimento</b> .....	57
2.3.4	<b>O Território das Encostas da Serra Geral e a Turma de EduCampo de 2012</b> .....	59
2.3.5	<b>Considerações</b> .....	65
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	67
3.1	PROCEDIMENTOS .....	67
3.1.1	<b>Entrevistas</b> .....	70
3.1.2	<b>Pesquisa Bibliográfica</b> .....	70
3.1.3	<b>Pesquisa Documental</b> .....	71
3.1.4	<b>Análise: triangulação de dados</b> .....	71
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b> .....	72
4.1	CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA AS ENCOSTAS DA SERRA GERAL .....	72
4.1.1	<b>Do ingresso no Curso</b> .....	72
4.2	O CURSO: o olhar das/os egressas/os .....	74
4.2.1	<b>A itinerância e o auxílio/bolsa estudantil</b> .....	74
4.2.2	<b>O Regime de Alternância</b> .....	76
4.2.3	<b>Benefícios e desafios: a experiência</b> .....	77
4.3	IMPACTO NO TERRITÓRIO: contribuições da Educação do Campo .....	79
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista – Egressos .....	102
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Ex-gestor/ex-docente 1 .....	105
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista – Ex-gestor/ex-docente 2 .....	107

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Egressos .....	110
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Ex-gestores/Ex-docentes .....	113
ANEXO A – Paisagens das Encostas da Serra Geral/SC .....	116
ANEXO B – Acolhida na Colônia .....	121
ANEXO C – Agreco – Produtos Orgânicos .....	127

## APRESENTAÇÃO

“[...] A educação não vai ser um privilégio de quem pode pagar por ela.  
[...] Justiça e liberdade, gêmeas siamesas condenadas a viver separadas,  
vão estar de novo unidas, bem juntinhas, ombro a ombro. [...]”  
(O direito de sonhar – Eduardo Galeano)

Ao parar para refletir sobre – e buscar compreender – os caminhos que trilhei e que me fizeram chegar aqui, neste lugar, neste momento e neste estudo, fui imediatamente arremessada às únicas boas memórias de minha infância, todas ligadas à Escola. Não sei se por benção ou infortúnio, o ambiente escolar era o único onde eu me sentia verdadeiramente feliz. Digo isso porque, em algum lugar dentro de mim, eu gostaria muito de ter muitas outras boas lembranças de uma fase que sabemos ser tão importante para a vida de qualquer pessoa. Ao contrário do que a maioria das pessoas, que conheço, afirma e relata sobre suas memórias e saudades da infância, eu não tenho qualquer nostalgia de meus tempos de criança. E quando sou “obrigada” a fazer um resgate daqueles tempos, os únicos bons momentos dos quais me lembro, repito, foram vividos no ambiente escolar.

Como a maioria da população brasileira, venho de uma família simples e com pais com pouco estudo. Meu pai era motorista e minha mãe dona de casa. Ambos filhos e netos de agricultores. Tanto meus avós (maternos e paternos) quanto meus pais nasceram em propriedades rurais, localizadas no município de Planaltina (a antiga<sup>1</sup>) que na época fazia parte do Estado de Goiás (hoje Distrito Federal). Meus pais, ainda pequenos, foram morar na “cidade” para que pudessem frequentar a escola, mesmo assim, a minha mãe só cursou até o quarto ano primário (mas eu nunca soube

---

<sup>1</sup> Os primórdios de formação da antiga Planaltina data de 1811, época ainda da exploração aurífera na então província de Goiás. A região era ponto de passagem da Estrada Real, principalmente para escoamento do ouro retirado das minas goianas. Formalmente a cidade foi fundada em 19 de agosto de 1859 e já foi chamada de Vila de Mestre D'Armas e Alta Mir. Mais de um século depois, em 14 de julho de 1917 pela Lei nº 451, foi criado o município de Planaltina. Que significa o coração do Planalto Central. Desde 1964 (Lei 4.545 de 10 de dezembro), com a vinda da Capital para Centro-Oeste brasileiro, Planaltina tornou-se uma das Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal (que até a presente data são em número de 33).

exatamente o que a fez desistir dos estudos) e o meu pai, homem de muitas habilidades e grande inteligência, por precisar trabalhar desde muito cedo, por volta dos 13/14 anos, abandonou o ensino formal no 3º ano ginasial<sup>2</sup>.

Não sei muito sobre a infância de minha mãe (falecida em 2016), talvez pelo fato de ter sido uma mulher de temperamento mais reservado e discreto, não era muito de falar. Mas tenho fresco na memória muitas das histórias narradas por meu pai e minha avó paterna, Dona Maria. Lembro-me de ouvir minha avó contar que ela se ressentia por não saber ler e escrever, e que ela não queria aquela vida para seus filhos. Como ela e meu avô tinham uma pequena casa na “cidade”, um belo dia, nos idos do ano de 1949, ela “juntou as crianças” e disse ao meu avô “*Estou indo para a cidade. Meus filhos não serão analfabetos, eles precisam ir para a escola*”. Nesta época meu pai estava com quatro anos de idade. Pelo que vovó contava, meu avô não gostou da mudança, mas sabendo que ela não mudaria de ideia, largou a fazenda e começou a trabalhar como funcionário da Superintendência Federal de Agricultura de Goiás, braço estadual do Ministério da Agricultura.

Torna-se, contudo, relevante registrar que no ambiente familiar no qual fui criada reinava a opressão, a severidade e a rigidez. Mais tarde fui entender, enraizadas no machismo e no preconceito. Logo sobre mim, uma criança com tantos sonhos e desejos, de espírito tão livre e, naturalmente, tão desprovida de sentimentos de discriminação e avessa à intolerância e à injustiça. No dia a dia, fora da escola, eu nada podia fazer. A mim só era permitido brincar em casa, com meus dois irmãos. Eu não tinha permissão para sair. Nem mesmo para os passeios organizados pela escola ou aqueles especialmente preparados para as crianças da igreja. A única exceção eram as idas à casa dos meus avós.

Com todas essas restrições, a leitura passou a ser uma grande paixão e se configurava como um singular momento de vivenciar a liberdade. A propósito, lembro que, quando eu e meus irmãos éramos crianças, minha mãe nos colocava na cama muito cedo. Menina, eu já era uma pessoa naturalmente notívaga e não conseguia dormir logo. Então, clandestinamente e com o auxílio de uma lanterna, eu aproveitava

---

<sup>2</sup> Até 1975, no Brasil, o ginásio constituía o estágio educacional que se seguia ao ensino primário e que antecedia o ensino médio. Corresponhia aos quatro anos finais do atual ensino fundamental. Para ascender ao ensino ginasial, era necessária a realização de um exame de admissão, depois de finalizado o ensino primário.

para ler embaixo das cobertas. Esta era, para mim, uma ocasião de grande prazer. Mas de duração variável, que dependia do tempo que minha mãe levava para perceber e me tomar a lanterna. De qualquer forma, que maravilha era ter “meus livros”, ali, pertinho de mim! Eram como refrigerio para minh’alma, principalmente nos períodos das férias escolares.

E por falar nas férias escolares, que períodos tristes para mim! Para muitas crianças, a escola era uma obrigação, um martírio, quase um castigo. As férias, ao contrário, o momento mais esperado e de maior deleite. Já para mim, ela era um dos melhores espaços do mundo. O lugar de muitas amigas/amigos, o lugar das mais divertidas brincadeiras e campeonatos (nos quais, eu era a líder de torcida, uma vez que nunca tive qualquer talento para os esportes), o lugar dos projetos de arte, teatro, canto, música e dança (nos quais eu sempre estava envolvida), o lugar das melhores conversas e o lugar de tantos livros.

O pulsar dessa minha vida na escola começou em 1974, na cidade de Planaltina/DF<sup>3</sup>, na Escola Classe nº 01<sup>4</sup>. Aos meus olhos de criança era uma bonita escola, arborizada, de construção de alvenaria e que ficava bem próxima a minha casa. Ela tem uma escadaria que dá acesso ao pátio, à secretaria, à cantina e às três alas de corredores onde ficam as salas de aulas e os banheiros das/os alunas/os. Na parte de baixo do terreno fica (ou ficava) a biblioteca, a sala dos professores, a diretoria e uma sala de multifunções (teatro, música, etc.).

---

<sup>3</sup> Planaltina abriga a pedra fundamental do Distrito Federal, instalada em 1922. Ela foi inaugurada como parte das comemorações do centenário da Independência do Brasil em uma colina localizada a 7 km do centro histórico de Planaltina. O local está situado dentro do quadrilátero do novo Distrito Federal demarcado pela Comissão Exploradora do Planalto Central – Missão Cruls. Missão esta iniciada em 1892, que ficou responsável por avaliar o Planalto Central do Brasil e que tinha como objetivo descobrir um local adequado para abrigar a nova capital do país.

<sup>4</sup> O Grupo Escolar São Sebastião criado em 1929, passou a se chamar Escola Classe nº 01 de Planaltina em 1960, quando incluída no sistema de ensino do Distrito Federal. É a primeira escola a ser construída na região que viria se tornar o Distrito Federal, 31 anos antes de Brasília ser erguida. Entre 1929 e 1953, a escola funcionou em uma casa de quatro janelas e uma porta de madeira, na Praça Salviano Guimarães. Em 1953, por causa de rachaduras nas paredes, a instituição passou a funcionar em outro prédio bem maior, que também fica localizado na Praça Salviano Guimarães. Somente a partir de 1965 a escola passou a funcionar no atual prédio e endereço, na Vila Vicentina. Assim a Escola Classe 01 conta com 93 anos de história.



Lembro-me, como se fosse hoje, da minha primeira professora, a Sra. Lucidália. Que professora mais linda! De uma pele preta e reluzente, cabelos barrocos com cachos até o ombro, um sorriso largo e frouxo, olhos grandes e levemente puxados, uma voz que transbordava permanente alegria. Aos meus olhos de criança, ela parecia uma rainha (como a de Sabá) e, sendo tão senhora de si, era pura inspiração para a menina Cláudia. Com tanta paciência, a Professora Lucidália me ensinou a ler e a escrever. Ela tinha sempre uma fala doce e serena para comigo (e com todas as crianças). Principalmente, quando eu me irritava e começava a chorar porque tinha errado a escrita das letrinhas em meu caderno de caligrafia. Então, eu ouvia aquele mantra adorável e estimulante: *“Não precisa chorar, meu bem. Basta apagar e fazer novamente. Eu te ajudo”*. Assim, além das primeiras letras, aquela professora me ensinou, mesmo sem saber, que a felicidade poderia estar, tão perto, ao alcance de um lápis ou nas páginas de um livro. Que sorte a minha! Eu a agradeço todos os dias por ter sido a arauta de minha precoce alforria.

Suprida essa compreensão necessária de meu percurso infantil e do relevante significado que nele tiveram a Educação formal e a escola, dou um salto para as minhas formação universitária e atuação profissional. Formei-me como Historiadora, tendo me apaixonado, ao longo da graduação, pelas Políticas Públicas voltadas para a Agricultura Familiar e pelas demais pautas que envolvem os povos do campo, com seus costumes, características, culturas e saberes plurais. Nessa toada, minha trajetória de vida, de estudante e de profissional, cruzou-se inúmeras vezes com a história e a luta da Agricultura Familiar brasileira. E foi, ainda na faculdade, junto com outros estudantes, que comecei a me interessar, debater e apoiar as pautas defendidas pelo Movimento dos Sem Terra (MST) e suas legítimas reivindicações. A partir de 2008, nos tornamos definitivamente inseparáveis. Tudo começou com um trabalho que desenvolvi como pesquisadora-bolsista para o Programa Biodiversidade Brasil-Itália (PBBI), projeto de cooperação firmado entre o governo brasileiro e o governo italiano, que me levou a acompanhar projetos voltados para a geração de renda e agregação de valor na Agricultura Familiar (AF), dentro do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A partir do início de 2009, fui contratada como consultora pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para, dentro do MDA, subsidiar o Departamento de Geração de Renda e Agregação de Valor (DGRAV) no processo de aprimorar as ações de monitoramento e de avaliação das Políticas Públicas executadas pelo departamento, além de apoiar a Secretaria de Agricultura Familiar (SAF) no

desenvolvimento de atividades relacionadas à melhoria das estratégias de fomento e promoção da Agricultura Familiar no mercado interno e externo e a inserção de seus produtos e serviços tanto no mercado convencional quanto no mercado institucional. Até 2015, desenvolvi atividades de acompanhar e avaliar os impactos junto aos beneficiários de projetos nos mais diferentes segmentos de produtos e serviços dos mercados diferenciados, tais como: produção orgânica/agroecológica; turismo rural; artesanato; mercado justo; plantas medicinais e fitoterápicos; sociobiodiversidade; e agroindústria.

Em 2016, uma nova etapa. Fui para o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA), atual Ministério da Cidadania (MC), como consultora da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), para trabalhar com a modalidade Compra Institucional do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA-CI). Seis meses depois fui convidada pelo departamento a assumir a Coordenação de Compra Institucional, com o desafio de assessorar a Coordenação-Geral de Aquisição e Distribuição de Alimentos (CGDIA) e a Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SESAN) no processo de ampliação de aquisição, por Órgãos da União, de produtos oriundos da AF.

Em 2018, fui convidada pela FAO América Latina e o Caribe (FAO RLC)<sup>5</sup> a desenvolver um Protocolo Internacional para implantação das compras institucionais de alimentos da agricultura familiar por órgãos públicos<sup>6</sup>, com objetivo de que esta modalidade de aquisição pudesse ser adaptada e executada por qualquer outro país<sup>7</sup>.

Neste período de mais de um decênio, a vivência de trabalhar de forma direta na construção e execução das políticas públicas e em projetos voltados para a agricultura familiar em todo território nacional me proporcionou conhecer de perto as necessidades, desafios, mas também os avanços e conquistas deste público. Esta trajetória somada a minha formação acadêmica se tornou combustível suficiente para

---

<sup>5</sup> FAO RLC - Escritório Regional da FAO para a América Latina e o Caribe, desde 1955, se encontra sediado em Santiago do Chile.

<sup>6</sup> Documento disponível na web (versão em Espanhol): <file:///C:/Users/crade/OneDrive/Documents/CL%C3%81UDIA%20DE%20PAULA/FAO/FAO%20CHILE/PROTO-COLO%20PAA%20CI%20-%20Espanhol.pdf>

<sup>7</sup> Trabalho desenvolvido junto a FAO RLC como parte das ações na cooperação intitulada “Apoio as Estratégias Nacionais e Sub-regionais para Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e Superação da Pobreza”, nos países da América Latina e Caribe.

que eu tivesse motivação em aprofundar meus estudos e buscar ampliar minha qualificação profissional. E foi assim que decidi me inscrever no processo seletivo para o mestrado do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências da UFRGS e hoje estou aqui.

No que se refere ao tema e à questão deste exercício acadêmico (pesquisa e redação da Dissertação), preciso ressaltar que, entre as primeiras letras e os passos iniciais (porque outros devem vir...) no mundo acadêmico, muitos foram os mestres que marcaram minha vida (Lucidália, Laurivilson, Lúcio Flávio, Rosendo Alves, Cícero Roberto, Cláudio Bull, Thaise Guzzatti, Jaqueline Moll, Wilson Schmidt (o Feijão) e, tantos outros/outras). Dentre muitos e diferentes ensinamentos, o que estes educadores me mostraram – pelo exemplo, em conjunto e cada um ao seu modo, é que a dialética pedagógica – isto é, o “ensinar e aprender” – permeia todos os lugares e tempos de nossas vidas. O que me permitiu estabelecer ligações com o período em que trabalhei dentro do MDA. Foi uma época em que pude acompanhar dois projetos desenvolvidos no território das Encostas da Serra Geral em Santa Catarina, um deles executado pela Associação de Agroturismo Acolhida na Colônia (Acolhida) e, outro, pela Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral (Agreco). Ambas as associações com sede no município de Santa Rosa de Lima (SRL).

No caso da Acolhida, por exemplo, tive a atribuição e o privilégio de acompanhar a execução de um projeto de custeio financiado pelo MDA. Vi agricultoras/es familiares (AF) e suas pequenas propriedades passarem por surpreendentes transformações (produtivas – de diversificação econômica e agregação de valor, políticas, sociais e humanas) a partir do desenvolvimento de um projeto diferenciado de agroturismo. Conheci grupos de mulheres vivenciando o processo de empoderamento, de (re)conhecimento de seu valor pessoal e da importância (milênar) do seu trabalho tanto na propriedade quanto junto à família. Acompanhei alguns jovens (filhos de agricultoras/es familiares) darem início ao desenvolvimento de novas atividades na propriedade de suas famílias (como cicloturismo, trilha e arborismo) e passarem a se sentir esperançosos no sentido de não precisarem engrossar as fileiras do êxodo juvenil rural. Tais mudanças foram fruto da organização social, da garra de agricultoras e agricultores familiares, do apoio de lideranças e técnicos, mas também, e em grande parte, fruto da mobilização de inúmeras políticas públicas pelos atores locais (CABRAL, 2004; ANDION, 2007; GUZZATTI, 2018a e 2018b).

Testemunhar transformações tão significativas foi o que me motivou a realizar este estudo. Ainda mais porque ressurgiram, então, para minha reflexão, a educação, os educadores e sua formação. Porque, dentre tantas e significativas mudanças que pude presenciar na trajetória daquela comunidade, uma delas se mostrou emblemática aos meus olhos: a abertura, em 2012, de uma turma do curso (itinerante) de Licenciatura em Educação do Campo (Ciências da Natureza e Matemática – CN e MTM), oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Um curso superior que se apresentava como uma grande oportunidade para a população, para o município e para o território. No contato com as muitas pesquisas realizadas sobre aquela região e suas comunidades – por ser um “território de inovação”, pude constatar que o aspecto da Educação do Campo ainda era – e continua sendo – tema de poucos estudos. O campo de pesquisa estava aberto, meu fio condutor mantido, a coerência com o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências era clara e eu estava motivada. Então, era por “cabeça à obra”, estruturar a pesquisa, definindo melhor seus objetivos e procedimentos, realizá-la e apresentar seus resultados. O que, a seguir, colocarei diante do leitor.

## 1 INTRODUÇÃO

Os múltiplos aspectos e elementos que compõem o ambiente rural se manifestam em sua ampla diversidade ambiental, sociocultural e econômica e, para cada um desses aspectos, se abre um leque de infinitas possibilidades, mas também de grandes desafios. Neste cenário, agricultoras e agricultores familiares<sup>8</sup> vivem, convivem, produzem, comercializam e pelem para serem vistos, reconhecidos e assistidos pelas políticas públicas, pois, por longo tempo, o que experienciaram foi a invisibilidade e a exclusão por parte das agendas governamentais (QUEIROZ, 2009). O sentimento de desprezo e desrespeito, segundo Nierdele (2016), transforma-se em um dos principais motores que impulsiona a luta por reconhecimento. Acometidos e ao mesmo tempo impulsionados por estes sentimentos é que agricultoras e agricultores familiares, por meio de movimentos populares, reivindicaram reconhecimento e direitos sociais<sup>9</sup>.

Entre tantas frentes de batalha está a Educação do Campo, que tem sua trajetória indelevelmente marcada por reivindicações, lutas e resistência por parte da população do campo. Essa foi também uma pauta que, por décadas, sofreu com a negligência e o descaso por parte do poder público. Mas, o sentimento de desprezo transfigurou-se em combustível de luta. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e as diversas ações empreendidas para a redemocratização do país, influenciaram os mais diferentes grupos e movimentos sociais a discutir sobre “Direitos Sociais”.

---

<sup>8</sup> Na perspectiva da legislação brasileira, o conceito operacional para agricultor familiar abrange as diferentes categorias de sujeitos do campo que praticam atividades no meio rural e que são denominados como Povos e Comunidades Tradicionais e Agricultores Familiares (PCTAFs)). Dentre estes, se encontram elencados no art. 3º da Lei nº 11.326/2006: silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores artesanais, povos indígenas, integrantes de comunidades remanescentes de quilombos rurais (BRASIL, 2006).

<sup>9</sup> É importante compreender as definições e diferenças entre Agricultor Familiar e Camponês. “No Brasil, até o Golpe Militar de 1964, o termo camponês era utilizado de forma predominante e com forte conteúdo político e ideológico na oposição com o latifúndio. Com a ditadura, ele foi praticamente proibido e substituído por denominações operacionais ligadas ao crédito rural, como mini e pequeno produtor. Com a abertura política, surgem, inicialmente, diversas categorias empíricas e descritivas (por exemplo: assentados, posseiros, integrados à agroindústria). Depois, em meados da década de 1990, passa a predominar o conceito síntese de agricultura familiar [...]. Considerando unidades com a mesma combinação de gestão e trabalhos feitos por membros da família, dependendo dos recursos técnicos utilizados e da integração ao mercado, pode-se dizer que toda a agricultura camponesa é familiar, mas nem toda a agricultura familiar é camponesa; ou que todo camponês é agricultor familiar, mas nem todo agricultor familiar é camponês.” (TURNES; SCHMIDT; GUZZATTI, 2018, p. 40)

As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapôs ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira. (MUNARIM, 2011, p. 52)

Nas últimas três décadas, avanços significativos na política de educação foram alcançados e, os esforços empreendidos por agricultoras e agricultores familiares brasileiros são direcionados para que a inclusão de uma educação para todos, com acesso, permanência, equidade e igualdade contemple também as diversidades e peculiaridades do campo. Nesta perspectiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu Art. 28 que os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias as singularidades da vida rural e de cada região (BRASIL, 2006).

### 1.1. JUSTIFICATIVA

A presença de uma Educação do Campo de qualidade perpassa e reflete o reconhecimento público da força e relevante atuação social, cultural, política, econômica e de sustentabilidade ambiental que tem as agricultoras e agricultores familiares, nas esferas pública e privada e, de forma especial, no processo de construção e fortalecimento dos territórios onde estes se encontram inseridos.

Entende-se que a escola do campo é um espaço aliado ao fortalecimento do sujeito social e de suas batalhas de existência enquanto cidadão do campo. Portanto, formar e preparar professoras/es do campo para atuar nestes espaços escolares deve, inicialmente, levar em conta que estes tenham total compreensão de que tanto a existência quanto a permanência (das escolas e dos sujeitos) ainda se encontram indissociavelmente atreladas à luta pela oportunidade de construção de um campo socialmente forte e autônomo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Construiu-se no Brasil, fruto das experiências e lutas dos movimentos sociais, sobretudo da luta do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), uma Política Pública de Educação do Campo. Dentre as várias frentes, está a formação inicial de professoras/es através da implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em várias universidades do país (SOUZA, 2010).

No contexto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), significou a criação, em 2009, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Área de formação Ciências da Natureza e Matemática e, Ciências Agrárias. Diferentes aspectos permitiram a interiorização da Universidade, situada na Capital, Florianópolis, levando o curso para um pequeno município rural; flexibilização das aulas (alternância); valorização do saber local e articulação com o que ali estava acontecendo.

Levando em consideração os elementos estruturais que representam uma barreira para uma educação voltada aos interesses dos “povos do campo” – o que inclui a construção de territórios “limpos” (sem a utilização de produtos de síntese química e de transgênicos) e com estratégias de desenvolvimento territorial baseadas no fortalecimento da agricultura familiar e da agroecologia, para o caso específico do território rural das Encostas da Serra Geral catarinenses – os seguintes objetivos foram postos para este estudo.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar potenciais vínculos entre políticas públicas voltadas para a formação de educadoras/es do campo - mais particularmente, via ProCampo, a oferta de uma Turma da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, no município de Santa Rosa de Lima – e o processo de construção (ou desenvolvimento) territorial nas Encostas da Serra Geral.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender o percurso para o estabelecimento e realização de uma turma, no território das Encostas da Serra Geral (ESC), do curso de Licenciatura em Educação do Campo sediada no município de Santa Rosa de Lima (SRL);
- Analisar como o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC dialogou e impactou o processo de desenvolvimento territorial das Encostas da Serra Geral (ESG), de forma específica, do município de SRL.

## 1.3 PROBLEMA DA PESQUISA

Dignificando todo o esforço e empenho direcionado ao propósito de oferecer uma Educação do Campo de qualidade, surge a necessidade de se perguntar: **Qual**

**foi a importância disso? Quais contribuições a formação de educadoras e educadores do campo aportou ao processo de construção territorial já em curso nas Encostas da Serra Geral (com turma sediada no município de Santa Rosa de Lima)?**

Ressalta-se que estes questionamentos são postos em um momento em que a Política Pública de Educação no Brasil, como um todo, está sob ameaça. Para os programas de Educação do Campo a situação é ainda mais crítica. Além de temor, essa questão nos conduz a diversas reflexões.

#### 1.4 PLANO JUSTIFICADO

Além da apresentação e das considerações finais, este estudo se encontra estruturado em quatro capítulos, sendo estes: i) **Capítulo 1** – Introdução; ii) **Capítulo 2** – O Referencial Teórico, no qual apresentamos um breve histórico da Educação do Campo no Brasil; as principais Políticas Públicas de formação de professoras/es de Educação do Campo (Pronera e ProCampo); é feita uma contextualização sobre o território das Encostas da Serra Geral como ponto de introdução para contar, a partir das entrevistas com os ex-docentes e ex-gestores, Professor Antonio Munarim e Professor Wilson (Feijão) Schmidt, a experiência da UFSC no processo de construção e implantação do Curso de Educação do Campo no formato itinerante, em especial sobre a Turma - 2012 das ESG; iii) O **Capítulo 3** – descreve a Metodologia da Pesquisa e os procedimentos utilizados neste estudo e, por fim; iv) O **Capítulo 4**, com a Análise dos Dados, tem por objetivo apresentar as entrevistas realizadas com cinco das/os egressas/os do Curso de Educampo – Turma-2012 das Encostas da Serra Geral.



## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: fragmentos Históricos e Principais Políticas Públicas de Formação de Professoras/es

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36)

#### 2.1.1 O Brasil e a Educação do Campo: extratos de uma trajetória

No Brasil, até o final do século XIX a educação destinada aos povos do campo sequer figurava como pauta das Políticas Públicas ou da legislação brasileira. Somente a partir do início do século XX, motivadas pela preocupação (social, econômica e política) em relação as intensas mudanças do comportamento migratório, são inauguradas discussões acerca da Educação voltada para os moradores do campo.

É tido como marco o primeiro Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado em 1923. Nele, evidenciando a visão que se tinha dos povos do campo e da educação a eles destinada, pensou-se que os pobres precisavam ser preparados para o trabalho, podendo, assim, contribuir para o desenvolvimento da agricultura. (MUNARIM; SCHMIDT, 2014, p. 55)

A partir da década de 30 começam a surgir, mudanças técnicas na forma de produção agrícola. Mas foi no contexto pós Segunda Guerra Mundial, mais precisamente nas décadas de 60 e 70 que estas inovações atingiram um elevado nível, em escala mundial, na criação e uso de agrotóxicos, fertilizantes químicos, sementes geneticamente modificadas, equipamentos e maquinários agrícolas. Estas inovações foram nominadas como “Revolução Verde”. Revolução esta que, em tese, tinha por objetivo o aumento da produção de alimentos para o abastecimento e garantia da Segurança Alimentar em proporção mundial.

No Brasil, este contexto em nada favoreceu a pauta da Educação do Campo, pelo contrário, o governo direcionou sua atuação e esforços como grande incentivador político e econômico na incorporação das novas tecnologias e na expansão das fronteiras agrícolas, promovendo a crescimento do agronegócio e do aumento do número

de monoculturas, o que, conseqüentemente, atingiu sobremaneira os pequenos produtores, o meio ambiente e o ordenamento do território.

De 1940 a 1970, observa-se o que Paraíso (1996) denomina de “campo do silêncio” nas políticas públicas e na produção acadêmica no que diz respeito à educação escolar e à formação docente no contexto rural. É importante registrar que exatamente nesse período, eram implantadas as políticas “modernizadoras” da agricultura. A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias e a implantação de todo o pacote associado à chamada “Revolução Verde” ampliavam seus índices na mesma medida em que se configurava o cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 223)

Por volta da década de 60 deu-se início no Brasil a articulação e organização de alguns movimentos sociais e sindicais os quais desempenharam papel significativamente decisivos na construção política de lideranças no espaço rural e no processo de reivindicação e luta por direitos sociais. Todavia, as Políticas Públicas brasileiras postergaram acolher as necessidades e particularidades, e menos ainda, reconhecer e valorizar os povos do campo e os espaços em que estes habitam, resultando na manutenção da condição de pobreza e exclusão social.

De modo histórico, para a maioria da população brasileira, a Educação foi tratada como instrumento na formação de mão de obra operária para ampliação do capital. Descumprindo sua verdadeira finalidade, que é o desenvolvimento do indivíduo preparando-o em todos os aspectos da vida para o pleno exercício da cidadania, as Políticas Públicas de Educação no Brasil, por décadas, aportam recursos e empreendem esforços em “treinar” a maior parte da população, exclusivamente, para atender as demandas do mercado de trabalho.

Nesse enquadramento, cabe lembrar, que as reformas empreendidas na educação brasileira, no anos 90 seguiram diretrizes de instituições internacionais caracteristicamente neoliberais e neoconservadoras, como por exemplo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM).

Esses fatores, contudo, não correspondiam a única proposta existente para o projeto de Educação brasileira e os movimentos de resistência engrossavam suas fileiras e se mostravam dispostos contestar o modelo hegemônico determinado pelo capital. E foi no final da década de 80, com o fim do regime militar e início do processo de redemocratização do país, que emergentes movimentos populares do campo se

organizam em discussões e reivindicações acerca de direitos sociais (acesso à terra, saúde, habitação, educação, etc.). As articulações efervescentes desses movimentos mostram que o “campo”, enquanto espaço social, cultural e geográfico é lugar “DE” e “PARA” reflexões sociais (MOLINA, MUNARIM, 2006).

[...] no Brasil, temos acumulado, ao longo de cinco séculos, ações e práticas administrativas feitas a partir da organização e divisão do espaço entre campo e cidade. E, nessa divisão, o campo sempre ocupou um espaço periférico. Há toda uma ideologia que procura esconder o campo, torná-lo invisível. E, junto com ele, as diferentes populações que vivem do campo e no campo. (MUNARIM; SCHMIDT, 2014, p. 54)

Desde então, avanços significativos na política de educação foram alcançados e, os esforços empreendidos por Agricultoras/es Familiares brasileiros são direcionados para que a inclusão de uma educação para todos, com acesso, permanência, equidade e igualdade, contemple também as diversidades e peculiaridades do campo.

O Movimento de luta pela Educação do Campo constitui-se como continuidade e ruptura [...]. É continuidade porque tem na sua pauta a demanda por escolas cuja identidade esteja vinculada à realidade camponesa. Mas a centralidade de sua proposta não se fecha sobre uma escola vinculada ao meio rural ou uma escola que se apresenta como universal. Parte do pressuposto que essa polaridade, entre outras construídas no ideário da educação rural, ocultam as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo. Nesse sentido, a precariedade da oferta escolar passa a ser compreendida – a partir dos seus vínculos intrínsecos com os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que organizam os projetos de escola, de campo e de sociedade –, como uma totalidade complexa e com múltiplas determinações. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, 225)

Em um cenário de avanços de reformas educacionais é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece em seu Art. 28 que os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias às singularidades da vida rural e de cada região (BRASIL, MEC, 1996).

Em 1997 acontece o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no qual estiveram presentes professoras/es de mais 20 universidades brasileiras, representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, da

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (BRASIL, MDA, 2004). Era prioridade pôr fim a “Educação Rural” vigente, e a tudo que ela representava, para que a Educação do Campo fosse construída e, a partir dela outras pautas pudessem se fortalecer, como a agricultura orgânica, a agroecologia, a reforma agrária e a segurança alimentar (SANTOS, 2017).

O entusiasmo com o êxito do evento levou as entidades promotoras e apoiadoras deste encontro específico de educação na Reforma Agrária a pensarem e se mobilizarem em torno de uma proposta de educação escolar diferente para toda a população do “mundo rural”. Uma educação que deveria levar em conta o contexto dos sujeitos do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver e de organizar o trabalho. (MUNARIM; SCHMIDT, 2014, p. 57)

O ano de 1998 é marcado por significativos avanços na agenda de discussões pela Educação do Campo. Neste ano nasceu a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que passa a coordenar, em âmbito nacional, as ações coletivas pela educação das comunidades do campo (ARROYO, FERNANDES, 1999) e, em julho do mesmo ano, em Luziânia/GO, realizou-se a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, considerada um balizador na pauta de reivindicações de emancipação dos povos do campo, na qual, dentre muitos problemas, foram discutidas questões sobre modelos pedagógicos inovadores, condições de trabalho e formação de professoras/es para o campo.

Após o evento nacional, em julho de 1998, as entidades parceiras perceberam que o processo apenas estava começando e que era necessário dar-lhe continuidade. E para isso constituíram a ‘Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo’, com sede em Brasília. (NERY In: ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8)

Quanto ao surgimento, uso e conceito do termo “Educação do Campo”, Munarim ressalta que:

A terminologia ‘educação do campo’ é recente, isto é, posterior à vigência da LDB. Surge no discurso dos movimentos sociais do campo, em 1998, ou seja, a partir da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo. Foi aí que o conceito começou a ser deliberadamente construído por aqueles sujeitos protagonistas, que organizavam a conferência, tomando por base o próprio acúmulo de conhecimento e as estratégias para os momentos vindouros. (MUNARIM, 2016, p. 497))

Diante da pressão exercida pelos movimentos sociais, o Estado teve que reconhecer a necessidade de desenvolver Políticas Públicas específicas para as comunidades do campo, que considerassem as singularidades do contexto social, cultural, político e econômico. Além da forma peculiar com que essas comunidades interagem com o espaço, o tempo, o trabalho, o meio ambiente, suas organizações coletivas e familiares.

Com vistas a balizar a Educação do Campo em todas as suas frentes e diretrizes foi criado em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em 2001, o programa foi integrado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Ressaltando-se que, por influência da atuação do PRONERA, em 2007 é elaborada outra importante Política Pública para a Educação do Campo, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

### **2.1.2 Pronera**

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é resultado dos debates empreendidos durante o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997. Sobre este encontro Molina e Antunes-Rocha ressaltam que:

Identificou-se, naquele Encontro, a existência de dezenas de universidades envolvidas com o tema da Educação na Reforma Agrária. Porém, a maioria dos trabalhos estava sendo feito isoladamente. Era necessário construir uma articulação entre esse conjunto de parceiros, para enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229)

Após um longo processo de articulações, debates e negociações, foi criado, por meio da Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que nasce com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais com o uso de metodologias direcionadas para as singularidades do campo, buscando contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL; MDA; INCRA, 2004, p. 17).

Enquanto Política Pública de Educação e instrumento promotor da democratização da Educação para os povos do campo, o PRONERA voltou-se para a qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária, o qual tem dentre seus objetivos específicos:

- garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária;
- **garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária;**
- **garantir formação continuada** e escolaridade média e superior **aos educadores (as)** de jovens e adultos - EJA- e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária;
- **garantir** aos assentados (as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e **curso superior em diversas áreas do conhecimento;**
- organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;
- promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo. (BRASIL, MDA, INCRA, 2004, p. 17) **[grifo nosso]**

No que se refere aos Princípios Político-Pedagógicos, o PRONERA se sustenta na inerente combinação da educação e do desenvolvimento territorial como circunstância primordial com vistas a promover a qualidade do modo de vida das populações do campo. Tendo por alicerce quatro princípios básicos: a inclusão; a participação, a interação e a multiplicação. O Programa defende os processos de interação e transformação do campo; a diversidade cultural, o acesso ao avanço tecnológico e científico para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária e, a gestão democrática. (BRASIL; MDA/INCRA, 2004).

Tem como princípios orientadores: o diálogo, no qual as atividades de ensino e aprendizagem garantam o respeito à cultura e aos diferentes saberes; a práxis, onde o processo educativo estimule o envolvimento das educandas/os em atividades sociais de seus cotidianos e que auxilie na interpretação crítica e no estudo teórico essencial para uma conduta transformadora e; o princípio da transdisciplinaridade, onde o processo educativo favoreça a articulação de questões e saberes locais, regionais e

mundiais e garanta um livre fluxo entre os diferentes campos dos saberes, sendo importante que os sujeitos, a partir de suas potencialidades e necessidades, consigam construir relações que favoreçam a diversidade do campo em suas mais variadas perspectivas (culturais, políticas, sociais, econômicas, étnicos, de geração, gênero, etc.) (BRASIL; MDA; INCRA. 2004).

O PRONERA, enquanto Política Pública de inclusão social, e a partir de parcerias firmadas com universidades públicas, atuou como expediente democratizador de acesso à educação possibilitando às/aos trabalhadoras/es do campo ampliar suas possibilidades de frequentar os distintos níveis de escolarização, desde a alfabetização até o ensino superior, além de cursos técnicos e de formação profissional.

Segundo dados do INCRA (2021), desde sua criação, por meio de parcerias com governos estaduais e municipais, instituições públicas e privadas o PRONERA atendeu a mais de 191 mil pessoas em todo o território brasileiro. Num somatório de 529 turmas de estudantes nos diferentes níveis de formação escolar (EJA, ensino médio, cursos técnicos profissionalizantes, graduação, especialização e mestrado), além de formação (inicial e continuada) de professores sem formação em áreas de reforma agrária.

Levando-se em consideração o perfil do público beneficiário do Programa, os projetos e as parcerias, que envolveram mais de 200 convênios e mais de 60 universidades, dentre outras questões, se mostraram alinhados às demandas dos assentados da Reforma Agrária e dos demais povos do campo, no que diz respeito às características dos cursos ofertados.

Foram priorizados cursos relacionados ao apoio à produção, na perspectiva da mudança da matriz tecnológica das áreas reformadas, como os cursos técnicos e superiores no âmbito da Agronomia, com ênfase na perspectiva agroecológica e também os cursos de formação de educadores do campo, como os de Magistério e Pedagogia da Terra, objetivando criar condições de ampliação da oferta da educação básica no meio rural, com a formação de educadores dessas próprias comunidades. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 230-231)

Outro aspecto importante do Programa é que este normatiza que os projetos de formação continuada de professoras/es sejam estruturados levando em consideração o Regime de Alternância, os quais devem contemplar “*o tempo de estudos desenvolvidos nos centros de formação (tempo-escola) e o tempo de estudos desenvolvidos na comunidade*” (BRASIL; MDA; INCRA, 2004, p. 43), com vistas a promover a

conexão/vínculo entre o processo de ensino e a realidade vivenciada no dia a dia desses grupos.

Quanto a formação de educadoras/es, o Programa busca promover e preparar professoras/es para atuarem nos diferentes níveis de educação, desde o EJA até o ensino médio, ofertando para estes profissionais cursos superiores nas modalidades Magistério, Pedagogia da Terra e Licenciatura, sendo este último, em diferentes campos do conhecimento, tais como: Letras, Ciências da Natureza, Matemática, História, Geografia, etc.

Rememorando o histórico de construção e implantação das Políticas Públicas para a Educação do Campo, de modo especial a do PRONERA, percebemos que estas foram concebidas em meio a situações de grandes disputas, pois, criar um “novo lugar” para o campo no que tange à Educação, tendo por ponto de partida o respeito e valorização dos povos do campo com suas diversidades, especificidades, culturas e saberes, mexeu com o conforto de diferentes ambientes e grupos das esferas públicas e privadas. Quanto a essa questão, Molina e Antunes-Rocha asseveram que:

[...] a história de sua criação e de suas práticas só pode ser interpretada a partir das tensões que envolvem a relação dos movimentos sociais do campo, com o Estado: da disputa de concepções e de projeto societário por dentro do próprio Estado. Nesse sentido, andar no fio da navalha da contradição, coloca-nos o desafio de compreender não o fato em si, como algo isolado, mas o movimento de sua construção, imerso nas tensões e contradições que o envolvem, no momento histórico de sua concepção, conquista e criação. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 228)

Vale frisar que, neste contexto, encontra-se também incluído o ambiente acadêmico, uma vez que, historicamente, este fora concebido para atender a um público social e economicamente privilegiado. Todavia, as tensões e resistências existentes no mundo acadêmico não impediram que inúmeros docentes e discentes venham se empenhando em discussões, em desenvolvimento de projetos, pesquisas e estudos que abriguem e defendam grupos socialmente deserdados o direito à educação de ensino superior. Fazendo com que tais iniciativas, sejam, concomitantemente, uma tarefa de ensino e de aprendizagem social.



Em 2002, enquanto estratégia de fortalecimento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e, em 2003 o Ministério da Educação (MEC) cria o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), o qual, respeitando sua trajetória de representatividade social, política, pedagógica e institucional, era formado por representantes do Governo e dos movimentos e organizações da sociedade civil que integravam a “Articulação Nacional” (SECAD/MEC, 2007).

Dois outros importantes instrumentos para o Marco Legal da Educação do Campo são as Resoluções nº 1, de 3 de abril de 2002 e; a nº 2, de 28 de abril de 2008 publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB). Ambos os instrumentos estabelecem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. Damos aqui destaque para o Art. 13 da Resolução nº 1 CNE/CEB de 2002 que indica sobre a qualificação na formação de professoras/es, a realização de estudos e a construção de propostas pedagógicas que valorizem a diversidade dos sujeitos do campo, seus espaços, suas culturas e saberes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da **formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo**, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da **diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo** na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - **propostas pedagógicas que valorizem**, na organização do ensino, **a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo**, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (CNE/CEB, 2002, p. 3,) **[grifo nosso]**

Em 2004 é realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, onde se define a necessidade de ampliação “por uma educação do campo” que abrangesse “da educação infantil à universidade”. “Ou seja, firma-se uma nova agenda política e se estabelecem os princípios para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo.” (MUNARIM; SCHMIDT, 2014, p. 59).

Ainda em 2004, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, vinculada a esta, foi também criada a Coordenação-Geral de Educação do Campo. A inserção na estrutura estatal do governo federal de uma instância voltada exclusivamente para as pautas, particularidades, exiguidades e demandas relacionadas à Educação do Campo configurou-se como uma importante conquista, não apenas para os que compunham o Movimento Nacional de Educação do Campo, mas para toda a sociedade brasileira no que tange a minimizar as desigualdades. “No que diz respeito ao perfil socioeconômico da população rural, os indicadores mostram que é grande a desigualdade existente entre as zonas rural e urbana”. (SECAD/MEC, 2007).

### 2.1.3 Procampo

A criação de uma Política Pública específica para formação de professoras/es do campo remonta a uma antiga reivindicação dos movimentos sociais do campo. Neste contexto, em 2004, durante a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC)<sup>10</sup> esta demanda foi pautada, por representantes do Movimento da Educação do Campo, como prioritária (II CNEC, 2004, p. 4).

À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) seria dada a tarefa de construir uma proposta de Política Pública exclusiva para a formação de educadoras/es do campo. Para tanto, alguns meses depois da II CNEC, a SECADI criou uma Comissão Especial para estruturar uma proposta de Curso de Licenciatura de Educação do Campo. Esta Comissão esta era presidida pelo Professor Dr. Antonio Munarim, que na época ocupava na SECADI o cargo de Coordenador-Geral de Educação do Campo, e tinha como membros integrantes a Professora Mônica Molina (UnB), a Professora Roseli Salete Caldart (ITERRA), o Professor Miguel Arroyo (UFMG) e a Professora Leda Scheibe (UFSC) (MUNARIM, 2017a, p. 125-126).

---

<sup>10</sup> O II CNEC realizou-se entre os dias 02 a 06 de agosto de 2004, na no município de Luziânia/Go e contou com a participação de representantes das seguintes organizações: CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB - MMC - MDA/INCRA/PRONERA - MEC - FEAB - CNTE - SINASEFE - ANDES - Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados - Frente Parlamentar das CEFFA'S - SEAP/PR - MTE - MMA - MinC - AGB - CONSED - FETRAF - CPT - CIMI - MEB - PJR - Cáritas - CERIS - MOC - RESAB - SERTA - IRPAA - Caa-tinga - ARCAFAR SUL/NORTE

Em 2007 o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) foi então instituído pelo Ministério da Educação, por diligência da SECADI. Como dito anteriormente, este programa nasce da necessidade de formação de professoras/es do campo como política pública de combate as históricas expropriações sofridas pelas comunidades do campo e, dignificação da diversidade nas políticas educacionais.

Levando-se em consideração o conhecimento já adquirido no que tange ao desenvolvimento de pesquisas e práticas de ensino em Educação do Campo, em 2007, o PROCAMPO tornou-se concreto ao convidar quatro universidades federais para implantação de projetos pilotos. As instituições escolhidas foram: a Universidade de Brasília (UnB); a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Dentre suas características, o Programa tem por objetivo apoiar a implementação, junto as instituições públicas de educação superior em todo o Brasil, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo e, promover a formação superior de docentes por áreas de conhecimento, para lecionar na educação básica em escolas sediadas em áreas rurais, com vistas a aumentar a oferta de educação de qualidade à população do campo. Segundo Caldart (2004) a insistente luta pela formação de educadoras e educadores do campo faz parte de um ideário de construção de algo novo em nossa cultura.

Vale ressaltar que, a criação do Projeto Pedagógico preambular dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo se deu a partir da parceria entre os representantes das universidades e membros dos movimentos sociais

Quanto ao desafio de colocar em prática um novo dispositivo de estruturação e fortalecimento da Educação do Campo, Molina e Antunes-Rocha (2014) pontuam que toda experiência prática vivenciada pelo PRONERA foi de fundamental importância para as Universidades que se propuseram à implantação dos projetos pilotos.

Os Projetos Pilotos foram preciosos para dar início à implantação da Política de Formação de Professoras/es em Educação do Campo, todavia, se configuraram insensatamente distantes de conseguir suprir a enorme carência existente nas escolas do campo no que tange a professoras/es com graduação universitária. Diante desse cenário, e requerido pelos movimentos sociais, o Ministério da Educação lançou nos dois anos seguintes (2008 e 2009), novos editais para que outras Universidades Públicas se engajassem no projeto e passassem a ofertar o curso. E foi então que o

PROCAMPO, no formato de projeto especial, passou a ser executado por mais 32 (trinta e duas) Universidades.

[...] a partir da imensa demanda de formação de educadores do campo (de acordo com o INEP, mais de 178 mil docentes sem formação superior atuando nas escolas do campo), e do atendimento nestes quatro cursos em execução, de somente 240 docentes, a partir da pressão dos movimentos sociais e sindicais, o MEC lançou novos editais em 2008 e 2009 para que outras instituições pudessem ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. A partir da concorrência a estes editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso, porém sem garantia de sua continuidade e permanência, já que a oferta, por meio de editais, faz-se mediante aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados só para uma turma específica, ficando, portanto, ainda muito longe o atendimento da demanda concreta de formação docente no território rural. (MOLINA e SÁ, 2011 *apud* MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 238).

Apesar dos avanços alcançados com o PROCAMPO, o fato do Programa ser executado no formato de projeto especial era algo preocupante aos olhos dos movimentos sociais e sindicais do campo, uma vez que, com este perfil o Programa poderia a qualquer momento deixar de existir. Dentre outras questões, este foi um dos motivos que fizeram com que o Governo Federal se sentisse pressionado pelos movimentos sociais do campo a inovar suas medidas. Foi então que, em 2012, o Ministério da Educação lançou um novo edital, mas desta vez, convocando as Universidades a tornarem de forma permanente o curso de formação de professoras/es em Educação do Campo. Edital este que selecionou 42 Universidades.

Com vistas a dar maior celeridade ao processo de implantação destes novos cursos de Licenciatura e garantir que os princípios norteadores da Educação do Campo seriam respeitados, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) reivindicou a criação de uma Comissão que acompanhasse e subsidiasse as Universidades neste processo. Solicitação esta que foi atendida pela SECADI que, mediante a publicação da Portaria nº 01/2014, estabeleceu um Grupo de Trabalho (GT) para acompanhar, no contexto do PROCAMPO, pelo período de seis meses, a implantação dos referidos cursos.

Molina e Antunes-Rocha destacam duas significativas atuações empreendidas por este GT: “1) a elaboração de um Documento Orientador para o processo de implantação; 2) a promoção de seis encontros regionais com as Universidades e Institutos Federais de Educação” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 241). As autoras

salientam ainda que estes encontros teriam por objetivo que as instituições, que implantaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo, pudessem dividir suas experiências, oportunizando avaliar e propor soluções para questões semelhantemente vivenciadas.

Em 2010, dando continuidade ao processo de consolidação de Políticas Públicas voltadas para a Educação do Campo é publicado o Decreto 7.352 que tem por objetivo o fortalecimento do espaço rural como território de vida nas dimensões sociais, ambientais, econômicas, culturais, políticas e éticas (BRASIL, 2010).

O Decreto 7.352/2010 além de um marco legal é também um marco histórico, uma vez que este apresenta em seu texto alguns aspectos inovadores para a Educação do Campo, como por exemplo: i) a ampliação ao direito à educação superior (*Caput* do Art. 1º); ii) a conceituação de escola do campo (inciso II, § 1º do Art. 1º) e; iii) educação superior com prioridade para formação de professores (inciso IV do Art. 4º).

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à **ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo** [...]

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

[...]

II - 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.

[...]

Art. 4º—A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

[...]

IV- acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo. (BRASIL, 2010) **[grifo nosso]**

Na perspectiva dos Marcos Normativos, a promulgação presidencial do Decreto 7.352/2010, se apresenta como relevante conquista no processo de materialização, no ambiente governamental, da luta por uma Educação do Campo que busque atender as necessidades e contemple a equidade, igualdade, diversidade e particularidades dos povos do campo. Para Munarim (2011, p. 56) “o Decreto é, simultaneamente,

um suporte para sustentar os ideais dessas mesmas lutas, que continuarão nos espaços próprios das organizações e movimentos sociais e no interior das esferas estatais”.

Não é propósito deste estudo apresentar detalhadamente todos os Marcos Normativos da Educação do Campo, contudo, a título de conhecimento, o Quadro 1 (a seguir) exhibe de forma sintética e ordenada, conforme as datas de suas publicações, as principais normativas, no âmbito federal, construídas para subsidiar e fortalecer a Política de Educação do Campo no Brasil a partir do final do século XX.

### Quadro 1 – Principais Marcos Normativos da Educação do Campo

Marcos Normativos	Data de Publicação	Síntese
Portaria nº 10	16 de abril de 1998	Criação do Pronera
Resolução CNE/CEB nº 1	03 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 2	28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Lei nº 11.947	16 de junho de 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar (e dá outras providências), na qual, apoia a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos
Decreto nº 6.755	29 de janeiro de 2009	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
<i>substituído pelo:</i>  Decreto nº 8.752	09 de maio de 2016	
Decreto nº 7.352	4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de

		Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Portaria nº 86	1º de fevereiro de 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais

Fonte: a autora

As demandas apresentadas pelos movimentos sociais e organizações da Articulação Nacional, bem como, o resultado das avaliações de fracasso das Políticas Públicas de Educação anteriormente criadas para as populações do campo dão uma clara certeza de que o atendimento educacional dos povos do campo jamais se fará pela adaptação das referências instituídas a partir da dinâmica socioespacial urbana. Compreender a diversidade e multiplicidade cultural, social e ambiental de que é formado o rural brasileiro estabelece desafios que vão desde o diagnóstico de formas alternativas de composição de tempos e espaços escolares até a definição de critérios e procedimentos específicos para a formação de profissionais e a elaboração de materiais didáticos. Essas, e outras tantas questões que permeiam a pauta da Educação do Campo exigiu conceber Políticas Públicas específicas para que fossem tratadas as devidas demandas.

#### **2.1.4 Outros Episódios**

Apesar dos avanços alcançados nas últimas duas décadas compreende-se que muito ainda há que ser feito no que se refere a ampliação e fortalecimento das Políticas Públicas voltadas para a Educação do Campo. As atuais agendas governamentais e as dificuldades enfrentadas pelas Universidades Públicas na manutenção dos cursos expõem que esta é uma pauta de grande vulnerabilidade.

A exemplo destas questões, em 20 de fevereiro de 2020 o atual Presidente da República promulgou o Decreto 10.252/20, o qual altera a estrutura administrativa do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, e, conseqüentemente, extingue programas mantidos pelo órgão, como o PRONERA, causando irreparáveis danos, não apenas aos seu público diretamente beneficiário, mas à toda sociedade brasileira. Pleiteando reverter esta situação, desde o dia 03 de março de 2020 tramita

na Câmara dos Deputados o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 64/20<sup>11</sup> que visa a suspensão/anulação do referido decreto.

Passando para um outro contexto da pauta da Educação do Campo, a seguir, apresentamos ao leitor a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, buscando promover ações que concretamente ofereçam uma educação que garanta e atenda às necessidades, diversidades e particularidades dos povos do campo, desenvolveu um projeto inovador criando um Curso itinerante de Licenciatura Plena em Educação do Campo, que tem por características a Pedagogia da Alternância e a formação por área de conhecimento).

## 2.2 ENCOSTAS DA SERRA GERAL: contribuição da Educação do Campo no processo de desenvolvimento territorial

### Foto 1 – Serra do Corvo Branco - Encostas da Serra Geral/SC



Fonte: site da Associação Acolhida na Colônia<sup>12</sup> - Foto de: João Batista Gonçalves Lostada

---

<sup>11</sup> Para acompanhar a tramitação do PDL 64/20, acessar: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2238150>

<sup>12</sup> Fonte Google: <https://acolhida.com.br/propriedades/santa-catarina/encostas-da-serra-geral/>



### 2.2.1 O Território das Encostas da Serra Geral

Situado à sudeste do Estado de Santa Catarina, entre o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro e o Parque Nacional de São Joaquim, o território das Encostas da Serra Geral (ESG) é uma região rica em belezas naturais (montanhas, flora, fauna, rios, incluindo reservas de água mineral e termas). O processo de colonização nesta região teve início no final do século XIX, principalmente por imigrantes de origem alemã (GUZZATTI; TURNES; ALCÂNTARA, 2018).

As ESG têm pouco mais de 2.550 Km<sup>2</sup> e é formada por um conjunto de nove municípios caracteristicamente rurais, com baixo número de habitantes e baixa densidade demográfica, numa média de 39,32 habitantes por Km<sup>2</sup>. Em número de habitantes, o município de Santa Rosa de Lima é o menor das ESG, conforme o leitor pode verificar no Quadro 2 (a seguir), e sua Densidade demográfica está próxima de 10hab/Km<sup>2</sup>.

**Quadro 2 - Território das Encostas da Serra Geral/SC: dados demográficos**

Município	Área Territorial (Km <sup>2</sup> )	População (pessoas)	Densidade Demográfica (hab/Km <sup>2</sup> )	Escolarização (6 a 14 anos)	IDHM
Anitápolis	540.636	3.214	5,93	98,5%	0,674
Armazém	173.958	8.843	44,67	98,4%	0,770
Braço do Norte	212.045	34.294	136,97	98,9%	0,778
Grão-Pará	334.362	6.621	18,40	98,2%	0,736
Rio Fortuna	302.390	4.630	14,68	99,0%	0,806
Santa Rosa de Lima	203.218	2.151	10,22	97,7%	0,757
São Bonifácio	461.438	2.791	6,53	98,9%	0,731
São Ludgero	106.765	13.886	102,11	99,1%	0,755
São Martinho	224.566	3.162	14,33	96,6%	0,742
<b>Total</b>	<b>2.559.378</b>	<b>79.592</b>	<b>353,84</b>	-	-

Fonte: a autora – Dados: IBGE (2021 e 2010)<sup>13</sup>.

Uma das características dos municípios das ESG é a forte presença da agricultura familiar que, predominantemente, se sustenta a partir das atividades agrícolas desenvolvidas em suas pequenas propriedades (lavoura de subsistência, fruticultura,

<sup>13</sup> Site IBGE: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>

produção animal etc.). Da perspectiva econômica, destaca-se que, durante décadas, as principais atividades desenvolvidas nesta região foram o extrativismo vegetal (madeira e, em seguida, produção de carvão), a criação do porco macau (banha) e as lavouras de fumo (GUZZATTI; TURNES; ALCÂNTARA, 2018). Muller (2016) destaca que, a partir da década de 90, constata-se um esgotamento na produção do fumo, em função da significativa redução da renda dos agricultores. Concomitantemente, a pressão por cumprimento das leis ambientais, faz com o extrativismo vegetal também seja comprometido (GELBCKE, 2006).

Diante da crise já estabelecida e dos desdobramentos que esta anunciava, grupos de agricultores e outras pessoas da comunidade começaram a se articular e foram incentivados a desenvolver novas atividades que lhes garantissem a geração de renda. A articulação começou com a criação de uma festa de conagração entre pessoas que saíram do território (êxodo) com os/as que nele haviam permanecido. A festa foi batizada de Festa do Gemüse<sup>14</sup>, em homenagem a um prato típico de Santa Rosa de Lima. A ideia era que “os que saíram” e “os que ficaram” trabalhassem juntos na construção de caminhos para desenvolvimento e superação da crise que se agravava na terra natal, onde “muitos enterraram o umbigo”, como diziam à época (GUZZATTI, 2019). É neste contexto de busca de alternativas que na festa de 1996, um grupo de agricultores aceita o desafio feito por um supermercadista da capital, Florianópolis, mas natural de Santa Rosa de Lima, para produzir hortifrutigranjeiros de forma ecológica, fundando a Agreco – Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral (SCHMIDT et al., 2003).

Segundo Guzzatti, Turnes e Alcântara (2018), conduzidos pelos preceitos de cooperação e solidariedade e, incentivados pelos bons resultados obtidos pela Agreco, outras iniciativas de fomento de geração de trabalho e renda, a partir da valorização dos recursos locais, tomaram espaço de discussão entre os membros do grupo e, neste caso, destacamos a criação da Associação de Agroturismo Acolhida na Colônia (Acolhida), no ano de 1999.

---

<sup>14</sup>O Gemüse é feito à base de batatas, couve e, eventualmente, defumados de suíno, possui grande valor cultural para a população de Santa Rosa de Lima e, por conta disso, foi tombado como Patrimônio Cultural Imaterial do município em 2022.

O processo de promoção e dinamização de autonomia das comunidades do território das ESG, e de forma especial, do município de Santa Rosa de Lima, experimentou significativa transformação (social, econômica, ambiental etc.) a partir da criação da Agreco e da Acolhida na Colônia, entidades estas das quais falaremos a seguir.

### **2.2.2 Desenvolvimento Territorial das Encostas da Serra Geral**

Não é intenção aqui repetir, uma vez que muita coisa já foi escrita sobre o tema (CABRAL, 2004; SCHMIDT; SCHMIDT; TURNES, 2003; GUZZATTI, 2010), mas alinhar os diferentes componentes que contextualizam a experiência de construção territorial em desenvolvimento nas Encostas da Serra Geral.

Nessa tecitura, cabe frisar que o território das Encostas da Serra Geral, a partir da segunda metade da década de 90, vem se apresentando como protagonista na produção orgânica de alimentos, no desenvolvimento de projetos de sustentabilidade ambiental, no agroturismo ecológico, no resgate de saberes e tradições, no crescimento de práticas associativistas, com encadeamento na execução de Políticas Públicas voltadas para o fortalecimento da Agricultura Familiar.

É significativo compreender que a coerência e o “Cronos” do Campo tem e exige seu próprio caminhar (social, produtivo e cultural) e, no qual, as transformações acontecem de forma intrinsecamente conectadas. Segundo Miguel Arroyo...

O campo não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades, onde cada instituição e campo profissional é capacitado para dar conta de um recorte do social. No campo, nas formas produtivas em que os diversos povos se organizam, tudo é extremamente articulado. Os movimentos sociais percebem e respeitam essa dinâmica produtiva, social e cultural organicamente irrecortável. O produtivo, a sociabilidade, a educação e a cultura estão tão imbricadas que seus profissionais e suas instituições têm de estar capacitados a intervenções totais. (ARROYO, 2005, p. 10).

E é nesta dinâmica (de lógica, tempo e saberes) que a organização social empreendida por agricultoras/es familiares vem atuando e contribuindo para o processo de construção territorial das ESG. Como disse na apresentação deste estudo, pude acompanhar a trajetória e transformação produtiva, fruto do trabalho de dois projetos desenvolvidos nesta região, sendo eles: o da Associação de Agroturismo Acolhida na Colônia (Acolhida) e o da Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral (Agreco), ambas sediadas no município de Santa Rosa de Lima (SRL).

Agora convido o leitor a também conhecer um pouquinho da história dessas duas organizações.

#### 2.2.2.1 A Agreco

A fundação da Agreco se dá no município de Santa Rosa de Lima no ano de 1996 e, inicialmente, o grupo fundador foi composto por doze famílias de agricultores que aceitou o desafio de conversão para produção de hortifrutigranjeiros “sem veneno (agrotóxicos)” (com meta de chegar ao alimento orgânico). Neste período, a Agreco adotou um sistema de rodízio associado à diversificação de culturas no conjunto das propriedades rurais, ficando a produção de mudas centralizada em um viveiro e a sua distribuição coordenada pela associação. Semanalmente, a produção destes agricultores familiares era transportada para a capital, Florianópolis, e entregue a um supermercado, onde era comercializada. Destaque-se que o supermercado era, justamente, de propriedade de pessoa natural de Santa Rosa de Lima e protagonista da *Gemüse Fest* e do processo de reflexão sobre o território dela decorrentes.

Com vistas a atender aos padrões de qualidade exigidos pelo mercado e agregar valor ao que era produzido e comercializado, o grupo se articulou e passou a contar com a colaboração de professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de técnicos do Cepagro (Centro de Estudos e Promoção da Agricultura em Grupo) e da Epagri (Empresa de Pesquisa Agrícola e de Extensão Rural de Santa Catarina), além do apoio de instituições públicas locais.

Em 1998, objetivando impulsionar um amplo processo de desenvolvimento solidário na região, por meio da geração de renda e agregação de valor dos produtos da agricultura familiar, foi iniciado o Projeto Intermunicipal de Agroindústrias Modulares em Rede (PIAMER), que contou com o financiamento do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) para sua implantação (CABRAL, 2004). Em síntese, previa-se

que as unidades agroindustriais fossem de âmbito intermunicipal e articuladas em rede. A grande variedade de unidades de beneficiamento ia ao encontro da necessidade de diversificação das atividades produtivas nos estabelecimentos agrícolas, permitindo que cada agricultor, além de produzir a matéria-prima para a agroindústria a que está associado, fornecesse outros produtos (excedentes) para outras unidades agroindustriais. O conjunto destas unidades associativas e descentralizadas seria organizado em torno de uma Unidade Central de Apoio Gerencial – UCAG, administrada pelos próprios agricultores e

com a finalidade de prestar serviços de assistência técnica, capacitação, marketing, comercialização e aquisição de insumos, máquinas e equipamentos para as unidades agroindustriais (AGRECO, 1998 *apud* CABRAL, 2004, p. 95).

Para obter o apoio do Pronaf Agroindústria, a Agreco precisou ampliar a área geográfica de atuação e, principalmente, o número de associados, que chegou a cerca de 200 famílias de agricultores no final de 1999. Das 53 agroindústrias previstas no projeto, 28 foram efetivamente construídas, destas, algumas deixaram de funcionar ao longo dos anos ou saíram da rede<sup>15</sup>. (GUZZATTI; TURNES; BASTEZINI, 2012).

Segundo Guzzatti (2012<sup>16</sup>; 2019), a Agreco passou a “mobilizar” – no sentido de manter o espírito inicial de reflexão sobre a realidade local e da elaboração de cenários/ações para a mudança – pessoas e recursos para o território. Em menos de uma década, um território que possuía baixa organização social passou a ter uma densidade expressiva de iniciativas coletivas. Guzzatti (2010) relata o surgimento, em menos de uma década, das seguintes organizações, todas com sede no pequeno município rural de Santa Rosa de Lima: uma cooperativa de crédito rural (1999), uma associação de agroturismo (1999), um Fórum de Desenvolvimento dos Pequenos Municípios das Encostas da Serra Geral (1999), uma Cooperativa de Profissionais em Desenvolvimento Sustentável das Encostas da Serra Geral – ALIAR (2001), uma Ecovila (2003), um Centro de Formação das Encostas da Serra Geral (2003), uma Agência de Desenvolvimento das Encostas da Serra Geral (2004) e a Cooperativa dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral (2004). Mesmo que algumas destas organizações (Fórum, Aliar, ADS) tenham sido dissolvidas em determinado momento da história, contribuíram durante um período importante com o processo de re-construção do território e geraram aprendizados.

A associação tornou-se uma referência em produção de alimentos orgânicos e abriu caminho para outras iniciativas. Atualmente, por exemplo, há um grupo de agricultores certificado pela Rede Ecovida (dissidentes da Agreco) e a própria associação Acolhida na Colônia passou a buscar fortalecer a produção e comercialização em suas propriedades associadas.

---

<sup>15</sup> Wilson Schmidt faz uma interessante reflexão sobre o processo de agroindustrialização e a fragilização da produção orgânica no território por ele engendrada. Para saber mais, leia SCHMIDT (2016).

<sup>16</sup> <https://ciorganicos.com.br/wp-content/uploads/2017/10/Estudo-de-caso-Cooperagreco.pdf>

Muitas foram as dificuldades enfrentadas por esses Agricultores Familiares que se propunham não apenas a melhorar suas rendas, mas a edificar uma nova história com a “construção social de um território rural limpo”. *A produção expandiu (e diminuiu!), pequenas agroindústrias foram construídas (e algumas fecharam!) e novas perspectivas para o território se desenharam a partir dessa experiência, como o caso do agroturismo* (GUZZATI, 2019, p. 42).

#### 2.2.2.2 A Acolhida na Colônia

A Acolhida na Colônia foi fundada em 1999, com sede em Santa Rosa de Lima e abrangência inicial nas Encostas da Serra Geral. A associação surgiu na esteira da reflexão, à época, de agricultores e agricultoras familiares, moradores deste território montanhoso, apoiados por técnicos e outros atores locais, sobre alternativas para permanecerem e viverem dignamente em seu lugar. Transformaram dificuldades para realizar uma “agricultura convencional”, dadas as limitações impostas pela topografia e outros fatores, em oportunidade de construir um projeto para acolher visitantes e compartilhar seu modo de vida e a cultura local. A ideia-chave da Associação, neste sentido, é pautada no incentivo de que agricultores familiares aliem produção de alimentos ao acolhimento, criando uma relação sinérgica entre agricultura e turismo (GUZZATTI, 2010; 2019).

A Acolhida na Colônia adota os princípios da Associação Francesa *Accueil Paysan*, rede internacional de agroturismo que integra. São eles:

- A recepção dos turistas pelos agricultores familiares é parte integrante da atividade do estabelecimento rural;
- Os agricultores familiares que recebem turistas desejam mostrar o seu trabalho e o meio ambiente onde vivem (contato com os animais, conhecimento sobre plantas, o ritmo da estação, etc.). Esta é uma característica específica e o motivo fundamental do ato do agricultor acolher turistas;
- A recepção e convívio do agricultor e sua família com o turista ocorre num clima de troca de experiências e de respeito mútuo;
- O agroturismo deve praticar preços acessíveis;
- O agroturismo se constitui num fator de desenvolvimento local, contribuindo para manter o meio rural “vivo” demográfica, cultural e ambientalmente – com perspectivas de futuro para os seus jovens;
- Os serviços de agroturismo são oferecidos em habitações adaptadas, oferecendo conforto, higiene e segurança;
- Os serviços agroturísticos são planejados e organizados pelos agricultores familiares;
- Outros atores locais podem se filiar a Associação com o objetivo de contribuir com a dinâmica local. (FONTE: <https://acolhida.com.br>).

Para o desenvolvimento da iniciativa de agroturismo, a Acolhida priorizou os princípios de colaboração e autogestão. Eles são base para a metodologia própria da entidade e reconhecida como tecnologia social (Prêmio Finep) de implantação da atividade. A metodologia é estruturada em sete etapas: a) diagnóstico das características territoriais e estabelecimento de governança do projeto; b) sensibilização dos agricultores do território sobre o agroturismo; c) diagnóstico participativo das propriedades rurais; d) fortalecimento do associativismo; e) implantação dos negócios (elaboração de projetos individuais e coletivos; realização de investimentos); f) capacitação e assistência técnica e g) promoção. (GUZZATTI, 2003; 2019).

Atualmente a Acolhida na Colônia possui 120 propriedades certificadas, espalhadas por dez territórios nos estados de Santa Catarina e São Paulo ([www.https://acolhida.com.br/](http://www.https://acolhida.com.br/)). Em geral, oferecem hospedagem em pousadas e quartos coloniais, alimentação em restaurantes e cafés rurais / coloniais, experiências em agroecologia e produção de alimentos diferenciados, visitas a agroindústrias familiares, venda de produtos coloniais, além de camping, trilhas, banhos de rio e cachoeiras, passeios a cavalo, pescaria, colhe e pague, turismo pedagógico e cicloturismo, dentre outros. (Guzzatti, 2010; 2019).

### 2.2.2.3 A Educação do Campo e as Encostas da Serra Geral

Membros da comunidade e lideranças locais envolvidas no processo de desenvolvimento territorial das Encostas da Serra Geral expressavam o entendimento de que era necessário avançar em novas frentes e a educação se configurava como uma destas demandas.

[...] ao realizarem uma avaliação sobre o acirramento das dificuldades relatadas, identificaram a necessidade de aprimorar o sistema educacional do território, como uma estratégia de resistência e enfrentamento dos grandes desafios referentes ao modelo de desenvolvimento em disputa. É importante lembrar que algumas destas lideranças eram educadores, seja na educação básica (redes municipal e estadual), seja na educação superior (rede federal) (GUZZATTI; SCHMIDT, 2014 apud GUZZATTI; TURNES; ALCÂNTARA, 2018, p. 6).

Na outra ponta (mas do mesmo lado) se encontravam aqueles que pensavam, discutiam e se articulavam (universidade, gestores, docentes, Movimentos Sociais do Campo) na perspectiva de efetivamente fazer com que a Educação do Campo chegue ao seu público alvo.

Após esta breve contextualização, o leitor verá a seguir como a Universidade Federal de Santa Catarina tornou-se pioneira em criar e implantar um curso itinerante de Licenciatura em Educação do Campo e quais os caminhos trilhados para que este chegasse às Encostas da Serra Geral.

### 2.3 COM O PÉ NA ESTRADA: a experiência da UFSC na implantação do curso itinerante de Educação do Campo

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 2011, p. 26).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi a segunda universidade brasileira a criar um curso regular de Educação do Campo, o que ocorreu no ano de 2009. Esta estratégia permitiu, mesmo com os abalos sofridos pelas Políticas de Educação nos últimos anos, que a UFSC mantivesse o Curso, o que seria inviável caso este fosse no formato de “Especial”. Além disso, numa proposta inédita, a UFSC adotou, a partir da terceira turma, um formato “Itinerante” (em entrevistas diretas, ficou claro que seus professores preferem o termo “mambembe”, não relacionado ao sentido de “precário”, mas de que é algo “montado” para a função e “desmontado” quando ela termina<sup>17</sup>). Para melhor conhecer essa experiência entrevistei dois ex-gestores e ex-professores do Curso de EduCampo, o Professor Antonio Munarim e o Professor Wilson Schmidt (o Feijão).

Militante da Educação do Campo e dos Movimentos Sociais do Campo, o Professor Antonio Munarim (hoje aposentado) foi Professor e Coordenador do Departamento de Educação do Campo da UFSC e o primeiro Coordenador-Geral de Educação do Campo, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC).

---

<sup>17</sup> Segundo o Professor Wilson Schmidt, essa proposta tem duas raízes: a “escola itinerante” oferecida em assentamentos de reforma agrária e os “professores itinerantes” das escolas da Catalunha, que o Professor Munarim tinha conhecido e analisado em um estágio pós-doutoral. Nesses casos, professores de educação física, de línguas estrangeiras ou de computação “circulavam” por diversas escolas do campo, ministrando aulas regulares, cada dia da semana em uma delas. Schmidt insiste em que “todo o mérito de puxar o debate sobre o ‘mambembe’ foi do Professor Munarim”.



O Professor Wilson Schmidt (também já aposentado da docência), além de Professor do Departamento de Educação do Campo da UFSC foi o Coordenador da Turma de EduCampo das Encostas da Serra Geral.

Na entrevista, o Professor Antonio Munarim conta que, como representante do MEC, participou, em agosto de 2004, da II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, e que, nesta ocasião, os movimentos sociais e os dirigentes da conferência, entendendo como estratégico e estruturante a formação de professores especificamente graduados em Educação do Campo, lhe reivindicaram, como primeiro Coordenador-Geral de Educação do Campo, que este tivesse como meta de sua gestão, batalhar internamente no MEC para inclusão desses cursos de formação de professores para escolas do campo junto às Universidades Federais e às Secretarias Estaduais de Educação, enquanto responsáveis pela formação continuada e formação inicial. Munarim salienta que também tinha este entendimento, visto toda sua trajetória de militância, e que esta passou a ser uma questão chave em sua atuação dentro do Ministério, pois, entende que a Escola Pública é fundamental para a formação de uma cultura política diferente, desde que esta Escola Pública seja, de algum modo, permeada pelos anseios, pelas proposições e pelas ideias dos Movimentos Sociais do Campo. Este destaca que ...

*O Professor/a é a figura chave de uma escola, logo, se este Professor/a for formado numa perspectiva defendida pelos Movimentos do Campo, defender seus anseios e, se os cursos forem trabalhados na perspectiva “da mística” da Educação do Campo, nós começaremos a mudar estruturalmente as escolas e por extensão a cultura. E assim vamos sair da margem. Chega de só cursos de extensão, curso de formação continuada para professores, curso de EJA. O que nós queremos é ‘estrutural’ e, para ser estrutural nós precisamos é de ter gente formada. E isso só não basta, nós queremos também professores de Pós-Graduação, para penetrar também nas universidades. (MUNARIM, 2021, entrevista direta).*

Munarim (rindo) relata que cumprir a meta reivindicada pelos Movimentos Sociais do Campo (e estabelecida a si mesmo) não foi tarefa fácil e nem completamente pacífica de ser cumprida (dando a entender que o Ministério da Educação é uma pasta governamental que sofre enorme disputa por instituições e grupos sociais com interesses conflitantes) e que, por muitas vezes, acabava comprando brigas por não atuar como seus gestores solicitavam. Todavia, vê-se que os esforços técnicos empreendidos (juntamente com a pressão dos movimentos) fizeram esta agenda avançar,

quando o MEC, por fim, concordou em financiar o início do processo de formação de docentes em Educação do Campo.

A partir de 2007 várias universidades, como por exemplo a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) (responsáveis por implantar o Projeto Piloto) criaram Cursos Temporários de Licenciatura em Educação do Campo, todavia, Munarim, destaca em sua entrevista, que a implantação de Cursos de Educação do Campo no “Formato Regular”, já se encontrava prevista na minuta do Projeto Piloto do MEC.

*Em 2007 eu estava como Coordenador de Educação do Campo na SECADI/MEC e desde o lançamento do Projeto Piloto, quando foram convidadas quatro universidades federais para fazer um experimento com a implantação no formato de Cursos Especiais, nós do Grupo de Trabalho - Projeto Educação do Campo (GTPEC) (que foi formado na SECADI) e onde os movimentos sociais tinham voz muito ativa, principalmente a CONTAG e o MST, já defendíamos (no ato da criação da minuta do Projeto) que os próximos cursos a serem implantados fossem cursos regulares. (MUNARIM, 2021, entrevista direta).*

Munarim descreve como articulações realizadas por professores de diferentes áreas de ensino da UFSC, com objetivo de criar um curso de Pós-Graduação em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, foram relevantes para o fortalecimento das discussões e demais agendas que precederam à implantação do Curso de EduCampo nesta universidade.

*Enquanto eu ainda estava na SECADI desafiei os colegas professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) à criação de um Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável. Foram então empreendidas, por professores do Centro de Educação, do Centro de Ciências Agrárias e do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, articulações internas para a criação de um curso de Pós-Graduação (Especialização) em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial. Havia também uma iniciativa promovida pelo Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC), que contava com representantes dos movimentos sociais, lideranças sindicais, representantes da UFSC e de outras instituições públicas. (MUNARIM, 2021, entrevista direta).*

### 2.3.1 O processo de implantação do Curso

Não se trata, aqui de repetir o que já foi escrito antes. Sugiro, a propósito, a leitura de Munarin, Hanff e Schmidt (2021)<sup>18</sup>. O que se quer, aqui, é apenas refazer o fio condutor que leva à oferta da Turma 4, em Santa Rosa de Lima. A entrevista direta Antônio Munarim recupera os fatores que colaboraram, e os que foram determinantes, além de elencar os diferenciais que a UFSC apresentava para a implantação do Curso.

Em 2009, dois anos depois de lançado o projeto piloto, a SECADI/MEC publica um novo edital viabilizando recursos financeiros para que mais universidades pudessem implantar o Curso de Educação do Campo. Nesta época, de volta à UFSC, o Prof. Munarim se mostrou figura chave para que a UFSC fosse uma das primeiras universidades brasileira a implantar o Curso no formato “Regular”. Na entrevista ele me conta quais aspectos contribuíram para que este projeto se concretizasse.

*Nós (da UFSC) já tínhamos muito claro a importância da criação do Curso de Educação do Campo como regular. Eu trazia essa discussão desde a época em que estava no MEC. Em um recorrente discurso, eu dizia: nós temos que fazer com que a Educação do Campo entre na corrente sanguínea do Estado brasileiro. E nós conseguimos colocar na prática por conta de uma outra Política Pública, o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o qual financiava a ampliação de vagas em cursos já existentes e a criação novos cursos (estruturais). E foi quando, nós da UFSC, propusemos a criação do Curso Regular de Educação do Campo, num formato coerente com a minuta do projeto lançado pelo MEC em 2007 (por área de conhecimento, Pedagogia da Alternância). Nós sabíamos que em circunstâncias normais um curso com tais inovações não passaria nas câmaras da UFSC. Mas no bojo (no pacote) de tantos outros que estavam sendo criados, o Curso de Educação do Campo foi aprovado. Contávamos também com o apoio do reitor, que na época era o Prof. Álvaro Prata, um democrata, uma pessoa sensível e aberta a inovações. A nossa proposta foi aprovada e tivemos o*

---

<sup>18</sup> Com o título “O ponto de partida: relato da implementação da EduCampo na UFSC e as duas primeiras turmas ‘na ilha (o Campus da UFSC) dentro da ilha (a capital, Florianópolis), o capítulo recupera os primeiros esforços para a implantação da proposta. Molina (2021, p. 29) destaca que os “textos iniciais do primeiro bloco” (Percurso, memórias, ações e reflexões na tessitura do Curso) do livro por ela prefaciado que “as estratégias de territorialização da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC são um dos pontos de extrema relevância da experiência apresentada, que traz muitas questões à reflexão, pelos desafios e potencialidades que contém, cujo caminho encontrado deveu-se à imbricada questão das estratégias de acesso e permanência dos educandos desta Licenciatura à Universidade [...]. Neles estão relatados os grandes enfrentamentos travados pelo coletivo de docentes do curso com a Universidade, para que se garantisse um processo seletivo especial à Licenciatura em Educação do Campo, visto ser ela uma política afirmativa, destinada à sujeitos que foram privados historicamente do direito à educação escolar regular, tendo sido submetidos, na maioria das vezes, em função de seus locais de origem a percursos escolares descontínuos e interrompidos, não só pela ausência da escola também pelas diversas trajetórias migratórias já vivenciadas, em busca do acesso à terra para trabalhar”.

*benefício de ter um financiamento (pelo REUNI) para contratação de professores efetivos do quadro. Nós ganhamos naquele momento (o que era pouco para um curso novo, mas para nós era muito) 18 vagas para professores efetivos. Se fosse um Curso no formato Especial, não ganharíamos nenhuma, receberíamos apenas recurso para pagar professores temporários e professores já efetivos da universidade, para dar aula como extensão e não como ensino. Desta forma, um núcleo básico de professores foi contratado especificamente para implantar este curso. Além do que, não deixamos de receber o apoio do MEC para sustentar e fazer um curso em “condições especiais”. (MUNARIM, 2021, entrevista direta).*

Nesta empreitada a UFSC enfrentou ainda a dificuldade de compor sua equipe de professores para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, considerando haver poucos profissionais especificamente formados e pós-graduados na área. Quanto a este “gargalo” o Prof. Munarim relata que ...

*Neste processo de implantação dos novos cursos, o Pronacampo criou mais de 500 vagas para professores universitários, mas e agora? onde estão estes professores formados com Pós-Graduação (porque era exigência) para tocar estes Cursos de Educação do Campo nas Universidades? Eram raros. E tivemos que buscar alguns poucos existentes, arriscar noutros com outro tipo de formação e intensificar o processo interno de conversão desses professores, com vistas, também, a formação dos professores da Licenciatura em EduCampo. Precisamos intensificar, em mestrado e doutorado, a formação desses professores. Hora, como formar um professor sensível à formação por área de conhecimento? sensível para a Pedagogia da Alternância? Numa universidade em que os professores nem sabem o que é isso! Fazendo analogia, e como diz o ditado, como ter que trocar a roda do carro com o carro andando. (MUNARIM, 2021, entrevista direta).*

Em resposta aos anseios dos movimentos sociais, a UFSC revoluciona o contexto de formação de professoras/es em Educação do Campo e torna concreta a interiorização da universidade, a adoção do Regime de Alternância e a formação por Área de Conhecimento. Colocando em perspectiva esses três aspectos veremos a seguir como se deu a estruturação deste projeto.

### **2.3.2 Interiorização do Curso (ou Projeto Mambembe)**

Segundo Munarim, a experiência das duas primeiras turmas de Licenciatura em EduCampo – implantadas nos campos sede da UFSC (em Florianópolis) trouxe novos aprendizados. Com um percentual de evasão de aproximadamente 90%, avaliaram que o perfil (socioeconômico) dos alunos que se inscreviam para o Curso era,

em sua maioria, de jovens/adultos originários do interior do estado, filhos de agricultoras/es familiares e residentes de zonas rurais. Isso deixava claro que, da perspectiva educacional, social e financeira a universidade vinha fracassando em sua missão. A partir deste contexto, nasceu a proposta de criar, também de forma inédita, o Curso de EduCampo no formato itinerante. Pergunta-se, este projeto daria certo? Dos diversos aspectos, inclusive financeiro, ele se mostrava viável? O Professor Munarim nos conta como se deu esta nova “empreitada”:

*Bem verdade que os cursos regulares que funcionavam dentro da UFSC não tinham o mesmo aporte que o Curso de Educação do Campo no formato itinerante, entretanto, este acabou se mostrando mais barato pelo número de egressos, ou seja, pelo custo per capita, se comparado com qualquer outro curso de licenciatura que acontecia no campus sede. Mas o porquê deste sonho, de que o Curso deveria ser assim? Em parte, porque, de forma geral, o número de evasão dos cursos de licenciatura da UFSC é bem alto. E no caso particular de Educação do Campo nós já tínhamos tido duas experiências, duas turmas, que aconteceram no campus sede, e foi um desastre do ponto de vista da manutenção dos alunos. Chegando ao absurdo de serem cem vagas e terminar com menos de dez egressos. Não tinha sentido. Todos os estudantes eram do interior o que tornava muito difícil o Regime de Alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), pois era muito complicado para estes alunos se deslocarem e se manterem na capital por uma ou duas semanas (a depender do cronograma estabelecido pelo curso) longe da família, longe do trabalho, enfim, era contraditório. Neste contexto, nós dizíamos “a UFSC é, na verdade, uma ilha dentro da ilha”. Como é que nós vamos trazer aquele aluno que queremos atingir, que queremos que seja beneficiado (saíndo do ensino médio, filho de agricultores), que têm direito e não faz jus a ele? Do ponto de vista político-ideológico nós defendíamos é a este que deveria e foi assim que nasceu o Curso, fazendo com que a “ilha” se expandisse, que saísse de dentro de si e fosse até onde estão estes alunos. Para que essa ideia ganhasse lastro político, que ganhasse os meios, que penetrasse “nas mentes”, já tinha a importância do Instituto de Educação do Campo, o qual gerou um espaço interno muito importante de elaboração de proposições e a busca de interação com os movimentos sociais e a Secretaria de estado de educação, na figura de algumas pessoas da Secretaria de educação no sentido de apoiar a ideia de interiorização. (MUNARIM, 2021, entrevista direta).*

O referido Professor também nos contextualiza como se deu a construção da proposta, a “escolha” dos territórios e quais aspectos (internos e externos) se apresentaram como determinantes para que a UFSC implantasse o Curso no formato itinerante. Dentre outros aspectos, este destaca que, no âmbito interno, foi relevante a compreensão dos professores de que o Curso deveria sair “da ilha” e o apoio do reitor

que se apresentou como preponderante para que o projeto tomasse concretude. E da perspectiva dos fatores externos, além dos recursos financeiros e do apoio de membros do FOCEC, foram também decisivas a criação de parcerias com as instituições locais (Prefeituras, Secretarias Municipais de Educação, Movimentos Sociais Locais).

*Chegamos a elaborar uma proposta que foi discutida no Comitê do FOCEC para implantação de um curso, de pelo menos quatro anos, em cada região do estado. Fazia parte deste Comitê uma pessoa que representava a um UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e que era a Secretária de Educação do Município de Canoinhas, a professora Lourdinha. Ela, naquele momento estava afastada, mas havia sido professora de escola do campo e tinha toda uma sensibilidade. E ela disse que gostaria que o primeiro fosse em Canoinhas. Todo o apoio que for preciso, a prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação está completamente à disposição. E foi, nessas condições, que de forma objetiva apareceram para que se implantasse o primeiro curso. E assim levamos a ideia ao reitor (o Prata) da UFSC implantar cursos fora. Ele topou, apoiou a ideia e começamos assim em Canoinhas. Com que fatores? 1) essa discussão interna; 2) o apoio político-institucional local de Canoinhas e; 3) o financiamento (recursos) que possibilitava dar asas aos nossos sonhos. E foi nessas condições. A ideia era de fato um só em cada região (sendo o primeiro em Canoinhas). E daí já começamos a discutir o próximo, o qual se deu nas mesmas condições e pelas mesmas razões, sendo este nas Encostas da Serra (que já estava na fila). Depois teríamos um outro no Planalto (meio Oeste) e outro no Sul, sendo que este último acabou não acontecendo. Mas neste momento eu já estava me afastando e não participei mais das discussões. eu participei mais efetivamente deste primeiro momento que foi definição de quatro, estrategicamente escolhidos, e contava com o apoio local. No caso de Canoinhas você tem; no caso de Santa Rosa de Lima igualmente, nós tínhamos o apoio, naquele momento do prefeito e da Secretaria de Educação que ocupava aquele espaço político naquele momento, o seguinte seria no meio oeste, a ver, não tínhamos ainda clareza com quem seria a parceria institucional local e o outro, havia uma antevisão de onde seria, no sul do estado. Eu participei do plano inicial e dos dois primeiros passos concretos, que foi Canoinhas e Santa Rosa de Lima. (MUNARIM, 2021, entrevista direta)*

Com “as dificuldades resultantes da ‘pulverização’ dos estudantes da Educação do Campo pelo território de Santa Catarina” – que resultava “em dificuldades operacionais para a orientação e supervisão dos TC” (MUNARIM, HANFF e SCHMIDT, 2021, p. 57), a Coordenação do Curso de Educação do Campo encaminha à Reitoria da UFSC “Proposta inicial para composição e funcionamento das turmas de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (a partir da terceira turma – julho de 2011), atualmente com seus Tempos-Universidade oferecidos no Campus Central da UFSC”. Nesse documento, a Coordenação recomenda que:

*a partir da seleção para a Turma 3 – julho de 2011, o edital do vestibular para o Curso deixe claro que os Tempos-Universidade, ao longo de todos os quatro anos de duração do Curso e para aquela turma específica, serão realizados em um município (ou em um grupo de municípios) do interior catarinense. Como na realização dos Tempos-comunidade prioriza-se os municípios de origem dos estudantes, essa regionalização facilitará a logística para as visitas intermediárias pelos professores da UFSC, da mesma forma que o estabelecimento de parcerias mais articuladas para uma supervisão mais contínua. (UFSC, COORDENAÇÃO EDUCAMPO, s.d., s.n.t., p. 1, não publicado)*

Essa opção, segundo Wilson Schmidt, em entrevista direta, resulta, ainda, do fato que nas

*duas primeiras turmas, do ponto de vista dos objetivos nossos [dos docentes que implantavam a eduCampo-UFSC e, ele insiste, “que tinham sério compromisso com os princípios da Educação do Campo e com a formação de educadores do campo críticos e bem-preparados”] e do compromisso da instituição [UFSC] com o edital do PROCAMPO, nós estávamos furando completamente na composição do quadro discente, no perfil do estudante que nele ingressava. (SCHMIDT, 2021, entrevista direta)*

Também, segundo o mesmo Professor, o “mambembe” era mais coerente com as abordagens teóricas de “territórios rurais de desenvolvimento sustentável” – na EduCampo UFSC, “se pensava as escolas do campo não apenas como um lugar de ensinar e aprender, mas como uma ‘mini’ agência de desenvolvimento territorial” em relação ao entorno dela – como é de agroecologia<sup>19</sup>, que se buscava consolidar na formação de educadores do campo. Munarim, em entrevista direta, sublinha outros aspectos, destacando, inicialmente, que houve “o apoio do MEC para sustentar e fazer-se um curso em ‘condições especiais”.

Pareceu-me, contudo, que esse tipo de proposta tenderia a enfrentar entraves internos e externos. Por isso, questionei os professores entrevistados.

Para Munarim o principal entrave interno vivenciado foi o fato de alguns professores, mesmo sabendo previamente que o Curso de dava no formato itinerante, depois de contratados colocavam dificuldades e faziam críticas a respeito, alegando, inclusive, de que este modelo seciava os alunos de vivenciarem o espaço acadêmico. Contudo, os gestores do Curso compreendiam que a escolha se fazia necessária em

---

<sup>19</sup> O referido professor lembrou, em outro trecho do seu depoimento direto, que a aula inaugural da EduCampo-UFSC foi proferida por Miguel Altieri, uma referência internacional em agroecologia.

função de um bem maior, uma vez que, se o Curso se restringisse ao campus sede (na Ilha), um reduzido número de estudantes seria beneficiado. Quanto a fatores externos o Professor conta terem enfrentado, de forma pontual, a resistência político-ideológica em alguns municípios, o que em sua avaliação tratava-se de uma questão normal e esperada. Para Munarim, a dificuldade começa a existir, de fato, a partir do momento em que o financiamento federal, para a implantação dos cursos, começa a se esgotar, pois, o Pronacampo tinha prazo. Isso faz surgir a preocupação de como se daria a continuidade e manutenção do Curso.

Por sua vez, o Professor Wilson destaca que:

*o debate interno ao corpo docente da EduCampo aconteceu em um contexto favorável, já que havia um consenso em relação às dificuldades resultantes da oferta dos TU em Florianópolis e dos TC pulverizados nas mais diversas regiões de Santa Catarina, dos problemas que esse formato trazia à composição das turmas (ou seja, ao perfil dos estudantes) e que resultava em alta evasão. Então, não houve dificuldades em convencer o pequeno número de professores da época de que uma mudança profunda precisava ser feita. E se entendia que a melhoria na operacionalização do Curso e a consecução de seus objetivos seriam alcançadas com a territorialização das turmas. Ou seja, a oferta dele em um território rural previamente definido. (SCHMIDT, 2021, entrevista direta)*

O Professor Schmidt salienta que logo à frente se daria a contratação de novos docentes, o que se combinava com a implantação, de fato, da proposta. E que, então, logo começa a acontecer uma resistência por parcela dos professores. Resistência especialmente às necessárias viagens. Lembra que o interessante é que os argumentos desses professores não eram centrados no que eles julgavam inconveniências a sua vida pessoal, mas na suposta privação dos estudantes à riqueza da vida acadêmica do Campus da UFSC ou da vida cultural (teatro, cinema e livrarias eram muito citados...) de Florianópolis. Insiste que não quer minimizar as dificuldades que professores tinham com a oferta de aulas nos TU nos territórios rurais.

*Isso significava, por exemplo, no caso do Planalto Norte dirigir quatro horas, no período da tarde de sexta, de Florianópolis até Rio Negrinho, ministrar quatro horas de aula para a turma de lá, pernoitar, no sábado pela manhã ministrar mais quatro horas de aulas para a Turma de Mafra e retorno, em seguida para a capital. No caso, de Santa Rosa de Lima, em geral se saía no início da manhã, viajava duas horas e meia, ministrava aulas das treze às vinte e duas horas, pernoitava e voltava no dia seguinte pela manhã. Alguns, até, escolhiam voltar na mesma noite. Com certeza, não era fácil. E isso teria gerado muitas tensões.*



*Especialmente com aqueles professores que não tinham a menor vivência em pequenos municípios rurais, ou “no campo”. (SCHMIDT, 2021, entrevista direta)*

O mesmo professor destaca que do ponto de vista do funcionamento do “mambembe” há claramente dois momentos. No primeiro, o Curso recebia dinheiro do PRO-CAMPO e tudo funcionava (deslocamentos, hospedagem e alimentação de estudantes e professores) sem que houvesse qualquer pressão sobre o orçamento da UFSC. A universidade apenas assistia, analisava as contas e considerava tudo tranquilo. O segundo e crítico momento se inicia com o término dos recursos do projeto financiado pelo Edital do PROCAMPO<sup>20</sup>. O curso, recorde-se regular da UFSC, procura institucionalizar também os seus custos. E, é claro, começa a sofrer críticas dos setores de planejamento e financeiro da Administração Central da UFSC. Do tipo: “para uma Licenciatura, é um curso muito caro!” Não apenas críticas, mas restrições à liberação de recursos. Destaca, contudo, que sempre houve parceiros importantes na Reitoria, que entenderam as especificidades, a pertinência e a importância social do Curso. Cita como exemplos reitores (notadamente Álvaro Prata e Luiz Carlos Cancellier), Chefes de Gabinete ou Pró-reitores. Sempre eram necessárias, segundo o entrevistado, negociações tensas com estamentos da burocracia universitária, que tendiam, como eles próprios diziam, a “cortar as asas do Curso”. Ao mesmo tempo, recorda que a Coordenação sempre buscou parcerias nos territórios de forma a amenizar custos, em geral no que se referia aos locais para a ministração das aulas (no Planalto Norte, com o Campus de Canoinhas do Instituto Federal de Santa Catarina; ou em Santa Rosa de Lima, com a Prefeitura Municipal<sup>21</sup>) ou para deslocamento (geralmente

---

<sup>20</sup> O Professor Wilson, destaca que a verba que seria para viabilizar a oferta de uma única turma possibilitou o oferecimento de três turmas. Isso foi possível, como já se destacou, pelo menor número de ingressos em relação ao previsto de vagas (60 por ano), mas também pelos esforços de atenuação de custos realizados pela Coordenação, sem prejuízo das finalidades e da qualidade. Um exemplo maior é o da divulgação do curso e dos seus vestibulares, toda feita em parceria (prefeituras, unidades regionais da Secretaria Estadual de Educação, sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, sindicatos de trabalhadores na agricultura familiar, ONG, imprensa local etc.). (SCHMIDT, 2021, entrevista direta)

<sup>21</sup> Houve, da mesma forma, um esforço para estabelecer parceria com o Campus Florianópolis do Instituto Federal de Santa Catarina, que havia feito anteriormente, em Santa Rosa de Lima, um trabalho de formação sobre gastronomia e produção orgânica. Não se chegou, contudo, a um acordo, porque o IFSC considerou que, apesar da relevância da proposta, não teria condições para atendê-la plenamente. (SCHMIDT, 2021, entrevista direta)

as prefeituras do município de origem do aluno), alojamento e alimentação dos estudantes durante os TU (no caso das Encostas da Serra Geral, com a Associação de Agroturismo Acolhida na Colônia<sup>22</sup>).

Perguntado sobre as perspectivas para manutenção desse formato “mambembe”, o Professor Schmidt respondeu que o quadro atual “é muito mais de sobrevivência e resistência da EduCampo-UFSC” e que, no quadro atual, como alguém já disse, “até o passado é imprevisível”. Ele recorda, também, que o Centro Acadêmico Livre de estudantes da EduCampo-UFSC e uma parcela dos professores efetivamente compromissados com a proposta defendem uma “alternância” entre turmas oferecidas em Florianópolis e outra ofertada em território rural. Isso porque as primeiras marcam a presença do Curso no Campus e porque seus estudantes exerceram, ao longo dos dez anos de curso, uma liderança e mobilização daqueles das turmas “interiorizadas”.

### 2.3.3 Regime de Alternância e Formação por Área de Conhecimento

Solicitado a considerar os aspectos da formação por área de conhecimento no curso de Educação do Campo da UFSC, o Professor Schmidt afirma que as formações disciplinares dos professores contratados fizeram com que muitos deles “encarassem positivamente a proposta como um desafio e outros, negativamente, como um problema”. E que “a grande maioria dos docentes da EduCampo-UFSC se esforçou muito em um processo de aprendizagem, ou nesse aprendizado de realizar, de fato, uma formação por área”. O livro de dez anos do Curso, segundo ele, mostra muito bem isso. O entrevistado avalia, ao mesmo tempo, que

*no início uma parcela dos docentes teve dificuldades em acreditar nesses profissionais que eles estavam formando ‘por área’ (Ciências da Natureza e Matemática). E que esse educador seria melhor para o campo do que outros que tivessem sido formados por disciplina (Química, Biologia, Física e Matemática). (SCHMIDT, 2021, entrevista direta)*

---

<sup>22</sup> Os estudantes ficavam alojados a preços convenientes para o Curso nas casas ou pousadas de agricultores familiares, no período de segunda à sexta, normalmente ocioso no que se refere à ocupação por turistas. Famílias de agricultores associados à Acolhida preparavam e serviam, no local de oferta das aulas, os jantares/lanches oferecidos no intervalo entre as aulas vespertinas e noturnas, atendendo a um per capita previamente estabelecido em comum acordo. (SCHMIDT, 2021, entrevista direta)

Com relação à Pedagogia da Alternância, Schmidt avalia que o maior problema foi o completo desconhecimento prévio dos docentes contratados sobre essa modalidade de educação, seus princípios, seus métodos ou instrumentos e sua prática, mesmo considerando-se o caráter pioneiro da adoção dela no ensino superior, uma vez que a PA já tinha largo uso na educação do campo no Brasil (por exemplo, nas Casas Familiares Rurais - CFR e nas Escolas Família Agrícola - EFA).

*Isso gerou uma dificuldade de entendimento sobre o significado da alternância “real” (ou “copulativa”) – e não, uma simples justaposição de tempos (universidade e comunidade) ou abordagens (científica ou prática). Depois, foi feita uma formação dos professores do Curso, dentro do Profor-UFSC<sup>23</sup>, especificamente sobre a PA, que, acredito, representou um avanço nos debates e na reflexão sobre a sua aplicação efetiva no curso. De qualquer forma, eu acho – e, no caso, é acho mesmo – que o nosso Curso foi o primeiro a tentar – repito, tentar – colocar em prática uma proposta efetiva de alternância real no ensino superior de Educação do Campo, no país, usando os instrumentos, chamando a participação dos professores nas “colocações em comum”. Por exemplo, era comum que professores do segundo semestre de uma turma pedissem previamente os Cadernos de Realidade de todos os estudantes no primeiro semestre e usassem essa leitura como balizamento para a preparação dos Planos de Ensino das disciplinas que iriam oferecer. (SCHMIDT, 2021, entrevista direta).*

Para o Professor Munarim os professores, de forma geral, entendiam a importância do Regime de Alternância e a formação por área de conhecimento e estavam entusiasmados com o projeto, contudo, gestores e docentes do Curso passaram por dificuldade, pois, em sua maioria, os professores não tinham formação por área de conhecimento e nem experiência com o Regime de Alternância. Mas, aqueles que se propuseram a aprender e a aplicar (mesmo passando por erros e ajustes) se mantiveram firmes no projeto. Sem citar nomes, Munarim declara que existia no grupo um “núcleo duro” (do qual ele mesmo fazia parte) que não renunciava à manutenção de tais princípios e que o que se exigia dos demais era agregação e responsabilidade.

A dinâmica da Pedagogia da Alternância no Curso Mambembe da UFSC se dava com o deslocamento semanal dos docentes até o município em que a Turma

---

<sup>23</sup> “O Programa de Formação Continuada – Profor UFSC – tem por objetivo geral proporcionar o aperfeiçoamento pedagógico continuado aos Docentes da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo de caráter obrigatório para os professores em estágio probatório e facultativo aos demais docentes da instituição”. (conforme site web [profor.prograd.ufsc.br/profor/](http://profor.prograd.ufsc.br/profor/) Acesso 06/08/2022)

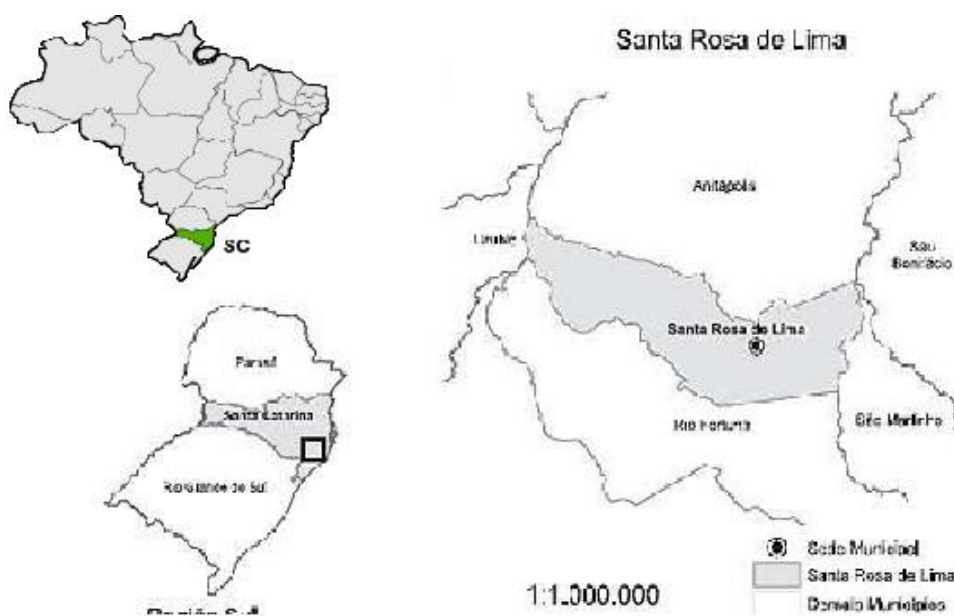
estava sediada, para ministração das aulas (Tempo Universidade) e, quando necessário, para acompanhamento das atividades práticas (de estágio e/ou pesquisa) que eram desenvolvidas pelos estudantes (Tempo Comunidade).

Destaque-se que um dos eixos da Licenciatura em Educação do Campo é a Agroecologia (os outros são: Ecossistemas e Fundamentos da Ciência), dado o entendimento dos envolvidos na proposição do Projeto Político Pedagógico da Educampo-UFSC de que esta abordagem científica para o manejo de agroecossistemas pode contribuir mais efetivamente para um desenvolvimento integral do campo e seus sujeitos. (GUZZATTI; TURNES; ALCÂNTARA, 2018, p. 9)

Consideradas essas informações gerais sobre a EduCampo-UFSC, passa a ser relevante adentrar mais especificamente no território das Encostas da Serra Geral e na oferta de uma turma mambembe com sede em Santa Rosa de Lima.

#### 2.3.4 O Território das Encostas da Serra Geral e a Turma de EduCampo de 2012

**Figura 1 – Santa Rosa de Lima/SC: localização geográfica**



Fonte: Guzzatti, 2010.

Perguntei aos Professores Munarim e Schmidt que características do território Encostas da Serra Geral foram relevantes para o estabelecimento de uma turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo? E por que o município de Santa Rosa de Lima foi escolhido para sediar a turma?

Inicialmente, o Professor Wilson julgou importante recuperar critérios que eram considerados em relação aos potenciais territórios rurais. O mais importante era a predominância da agricultura familiar. Depois, a existência de “dinâmicas interessantes de organização social, tendo citado, a presença de movimentos sociais (MST, Sindicatos ligados à Fetaesc/Contag ou à Fetraf, ONG, assentamentos de reforma agrária, iniciativas de agregação de valor ou de produção agroecológica etc.). Além disso, eram consideradas as posições das Secretarias municipais de educação em relação à Educação do Campo. Ou, pelo menos, a abertura que elas tinham para debater tal perspectiva. Era levada em conta, ainda, a amplitude de parceiros e animadores locais para mobilização e divulgação do Curso, da turma local e do seu vestibular. Era feito, também, um mapeamento no território, das “outras oportunidades” de formação superior, especialmente licenciaturas. Finalmente era avaliado o potencial de estabelecimento de parcerias no território para prover a infraestrutura e favorecer a operacionalização do Curso no território.

O Professor Munarim, de forma, bastante objetiva, diz que as Encostas da Serra Geral apresentam uma característica bastante relevante para o projeto do Curso Mambembe, que é o expressivo número de agricultores familiares e a atuação na agroecologia. Enfatiza que a escolha de SRL, não se deu apenas pela regionalização que faziam, mas também pela especificidade de atuação, considerando que este município é notoriamente conhecido como a capital da agroecologia do estado de Santa Catarina, que vem se destacando também no desenvolvimento do agroturismo (com a Acolhida na Colônia) e, que tiveram grande apoio local, da prefeitura, dos movimentos sociais e em especial da Agreco, a qual tomou frente em dar apoio.

Em documento interno à Licenciatura em Educação do Campo, o Professor Wilson (Feijão) Schmidt escreveu em 2012:

*Para a Turma 4, a aproximação se deu com o Território das Encostas da Serra Geral, tendo como ponto de entrada e referência o contato com a administração municipal de Santa Rosa de Lima e com organizações da sociedade civil ligadas à produção orgânica, ao agroturismo*

*e, de forma mais geral, à cooperação. De novo, pesaram as características do território, com uma forte presença da agricultura familiar e de interessantes trabalhos com juventude rural. (UFSC – EDUCAMPO, 2012, p. 3).*

Em depoimento direto, o mesmo Professor recupera outras informações relevantes. Diz, primeiro, que ele e o Professor Munarim já vinham acompanhando, há tempos, o “processo de construção social de um território rural sustentável” naquela região. Mais do que isso, o Professor Wilson tinha ações de extensão universitária junto ao território – procurando, segundo ele, “apoiar e não atrapalhar as iniciativas dos atores locais”. Outro fator importante era a proximidade – pessoal e profissional – que tinham com o líder daquele processo o Professor (homônimo) Wilson Schmidt. Ressalta, por isso, um componente “de demanda” em relação ao oferecimento do Curso no território e, mais especificamente, em Santa Rosa de Lima. O Professor Wilson relatou:

*É preciso ressaltar que o “outro” Wilson Schmidt – o “Wilson Schmidt bom” – era nativo de Santa Rosa de Lima, líder do processo de desenvolvimento “limpo” (como ele gostava de chamar) nas Encostas da Serra Geral, educador e excelente extensionista universitário, e que exercia, naquele momento, a função de Diretor do Centro de Educação da UFSC. Ele tinha acompanhado, nessa condição, toda a aproximação com Canoinhas para Turma anterior<sup>24</sup>. Ele era filho “de colonos”<sup>25</sup> (como sempre afirmava) e prezava muito o “privilégio” que teve de ter acesso “ao estudo”, de ter podido “sair para estudar”. Queria, em consequência estender esse direito a todos os filhos e a todas as*

---

<sup>24</sup> Parece-me relevante recordar que já se tinha a experiência de seleção do território para a Turma anterior, de 2011. No mesmo documento é sublinhado: “Para a Turma 3, houve uma aproximação inicial com Canoinhas e, por extensão, com o ‘Planalto Norte Catarinense’. Essa escolha se deu em função: da repetida demanda apresentada pela Secretaria Municipal de Educação por programa de formação contínua em Educação do Campo para professores de Canoinhas e região; de parcerias anteriores; do compromisso e sensibilidade demonstrados no acolhimento dos educandos das duas primeiras turmas; pelo reconhecimento e o efeito irradiador na região que tem o seu Plano Municipal de Educação do Campo de Canoinhas; pela atuação que a Dirigente Municipal de Educação à época tinha, no que se refere à Educação do Campo, na Undime-SC, assim como no próprio Fórum Catarinense de Educação do Campo – Focec. Este quadro, mais as características do Planalto Norte (Território da cidadania, região fortemente marcada pela agricultura familiar e por baixos IDH-M) fizeram com que fossem feitos os trabalhos de aproximação, mobilização, seleção de turma e implantação do Curso naquele território. Pesou de forma decisiva o relacionamento com o Instituto Federal de Santa Catarina que tem um campus em implantação em Canoinhas.” (UFSC-EDUCAMPO, 2012, p.3)

<sup>25</sup> Na região e de forma mais geral em Santa Catarina, é o termo que designa os agricultores familiares. Porque a ocupação se deu com loteamentos rurais e agrícolas promovidos por companhias (privadas) “colonizadoras”, que demarcavam as “colônias de terra” (geralmente de 24 hectares) e as vendiam (em parcelas pagas anualmente) a agricultores e suas famílias, que passaram a ser chamados de “colonos”.

*filhas dos colonos e colonas da Agreco e da Acolhida<sup>26</sup>. Anteriormente, ele já tinha feito movimentos para que a unidade de Lauro Muller do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural – Cedejor – fizesse uma parceria com a Agreco. Tratava-se, todavia, de uma educação não formal (por alternância), voltada ao empreendedorismo. Ele pensava mesmo era em Ensino Superior e no acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade. Por isso, havia estruturado reuniões com jovens de Santa Rosa de Lima para motivá-los e prepará-los para a realização do vestibular na UFSC. Com esse fim, convidava professores da UFSC para ir a Santa Rosa de Lima e conversar com os jovens. Ora, quando vislumbrou a possibilidade de uma turma do mambembe da EduCampo-UFSC ser oferecida no município, usou toda a sua capacidade de mobilização para aproximar atores locais – especialmente a administração municipal – com o Curso e para fortalecer essa opção junto à Administração Central da UFSC. Desta forma, a parceria estava “madura”, faltando apenas formalizá-la. (SCHMIDT, 2021, entrevista direta).*

O vestibular foi realizado em julho de 2012 e as aulas tiveram início logo em seguida, no mês de setembro. Quatro anos depois, formavam-se dezesseis jovens (o total de formados da turma alcançaria 22), sendo catorze de Santa Rosa de Lima. Ora, considerando uma análise das políticas públicas em educação do campo e seu impacto nas propostas de desenvolvimento territorial, procurei saber, junto aos professores entrevistados quais as principais contribuições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC para o fortalecimento e desenvolvimento do Território das Encostas da Serra Geral e, mais especificamente, para o município de Santa Rosa de Lima. O Professor Schmidt diz que seguindo outros autores, sempre considerou que “o ponteiro do relógio do desenvolvimento de territórios rurais se move a cada década” e que, portanto, seria cedo (a turma formou-se em 2016) para julgamentos desse tipo. Além disso que seria preciso considerar alterações no processo de desen-

---

<sup>26</sup> Creio ser pertinente ilustrar com o agradecimento que Lucilene Assing – uma filha de agricultores familiares ligados as essas duas organizações e que eu conheci pessoalmente, em uma monografia de Pós-graduação: “Ao professor Wilson Schmidt (in memoriam) por me apresentar o curso de agronomia, motivar-me a cursá-lo e me fazer sonhar com um futuro diferente.” (ASSING, 2021, p. 6) Quando escreve sobre a construção do seu TCC, a “Lú” faz questão de rememorar: “Esta situação [de insucesso e descrédito da agricultura e da vida no meio rural] foi revertida com o surgimento da Agreco e da Acolhida, associações de estímulo à agroecologia e ao agroturismo. Naquele momento, a perspectiva de vida da autora mudou. Participando sempre, com a família, nos encontros e formações promovidas por essas duas entidades, começou a ouvir do professor Wilson Schmidt: ‘essa vai ser agrônoma’. Tal possibilidade não tinha passado pela cabeça daquela ‘coloninha’. Não estava em sua perspectiva de vida. Depois de ouvi-lo repetir, a cada reunião, esse mantra, contudo, a autora passou a acreditar e a sonhar com essa profissão. Em consequência, em 2009, formou-se em Agronomia.” (ASSING, 2021, p.22).

volvimento territorial resultantes de opções estratégicas de organizações dos agricultores familiares que têm grande peso no processo de construção e de desenvolvimento do território rural. Cita como exemplo a CooperAgrego que adotou claramente, sempre segundo o entrevistado, “uma dinâmica mais econômico-comercial do que territorial, tendo inclusive dificultado o papel de agência de desenvolvimento local da Agrego”<sup>27</sup>. Para indicar a complexidade de processos desse tipo (construção social e desenvolvimento de territórios rurais, seus fatores e condicionantes) citou, também, avanços e refluxos (que julga, possivelmente, apenas temporários) de ameaças ou oportunidades determinadas externamente. Ilustra com o caso da Pandemia de Covid-19, que dificultou alguns circuitos de comercialização (feiras, restaurantes, merenda escolar, prejudicados pelo isolamento social) e beneficiou outros (vendas diretas, circuito curtos). Ora, isso vai mudar a relação de forças entre defensores de diferentes estratégias no território. De qualquer forma, ele ressalta que alguns egressos estão se construindo como lideranças nas organizações (Agrego e, especialmente, Acolhida), ponderando que, se não se pode dizer que a formação na EduCampo foi determinante, pode-se considerar que ela efetivamente contribuiu para isso. No caso da educação formal, ressalta que a Secretária municipal de educação e desporto, a Diretora de ensino da mesma secretaria e as diretoras das duas escolas municipais são egressas da EduCampo. Outras duas egressas trabalham na Secretaria Municipal de juventude, turismo e cultura. Mais do que isso, pelas informações de que dispõe que todas têm agido em consonância com as abordagens trabalhadas na Licenciatura em Educação no Campo. Diversos/as egressos/as voltaram as suas Unidades Familiares de Produção Agrícola e que ele acredita que assumiram um novo patamar de atuação em atividades agrícolas e não-agrícolas. Finalmente, avalia que “para alguns estudantes, o Curso teria trazido, ‘apenas’ autoafirmação, maior capacidade de ‘leitura da realidade’ (em relação àquelas que tinham antes) e cidadania”. E pergunta: “isso é pouco?”

Considerando, então, que à época em que a turma das Encostas da Serra Geral do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC foi implantada já acontecia diversas movimentações naquela região no que diz respeito a um projeto de

---

<sup>27</sup> O Professor Wilson Schmidt preferiu não se estender nesse ponto e indicou a leitura do Capítulo “Uma agroecologia fora do rumo?” de sua autoria, no livro “Agroecologia sem agricultores locais?”, que editou em 2016.



construção territorial – como, por exemplo, a criação da Agreco e da Acolhida – procurei saber de que forma, que o que já acontecia naquele território foi incorporado pela Educação do Campo. O Professor Wilson avaliou que em atividades de Vivência Compartilhada (Tempos Comunidade) e em trabalhos de disciplinas, os estudantes sempre confrontaram os professores com esse processo. Da mesma maneira, nos “diagnósticos” e seminários apresentados pelos estudantes, as dinâmicas da Agreco e da Acolhida eram sempre colocadas em evidência. Isso fez com que professores buscassem mais informações e análises sobre o processo e as organizações pra incorporar-las a reflexões a serem desenvolvidas junto a outras turmas e em outros territórios rurais. O entrevistado fez questão de registrar que percebia em algumas atividades – como viagens de estudos para visitar outras experiências com agroecologia, agrofloresta, ou turismo rural, os estudantes ligados à Agreco ou à Acolhida se mostravam muito presunçosos e observavam – e julgavam! – apenas os limites e problemas nas experiências visitadas. Isso gerou muitas discussões e tensões com docentes e com a coordenação da Turma (atribuição à época do Professor Wilson).

Por último nesta parte da pesquisa, procurei fazer uma ponderação quantitativa. Analisando registros documentais da UFSC referentes a Turma de Educação do Campo das ESG, verifiquei que do total de 43 ingressos, 21 desistiram ou abandonaram o curso. Inquerei o Professor Wilson, como Coordenador desta turma por dois anos, ao que ele atribuía o fato de 22 alunos terem concluído o curso. Ele raciocinou da seguinte forma:

*Pode-se pensar que só se formaram 22. Ou que houve meio copo vazio. Ou pode se perguntar: como se formaram 22? Ou que se conseguiu um meio copo cheio. Eu prefiro a segunda abordagem. Porque sei que houve um trabalho de acompanhamento e cuidado ao longo de quatro anos. Quando se sentia a perspectiva de descolamento de um/a estudante, ele/a era chamado/a para conversar. Era feita uma reunião na casa da família, com a participação de pai e mãe. A evasão é um fenômeno frequente no ensino superior. No nosso caso, especialmente no início, elas eram explicadas por projetos alternativos. Ou seja, o fortalecimento do trabalho como agricultor (o fato de ‘fazer faculdade’ mostrou à família que ele/a tinha capacidade de ocupar mais espaço na gestão da Unidade Familiar de Produção); a possibilidade de ocupar mais espaço em uma cooperativa; a possibilidade de fazer outras formações (foram geradas expectativas de formação e empreendimento nas áreas de beleza e saúde, gastronomia, eletricidade industrial) e mesmo a migração para outros cursos (por exemplo, via vestibular para agronomia) que “alguns/mas estudantes não souberam se adaptar devidamente aos procedimentos, ritmos e exigências do ensino superior de uma Federal”. (SCHMIDT, 2021, entrevista direta).*

O entrevistado lembra, ainda que houve, fatores pessoais, como ter filhos, casamento ou rearranjos familiares, destacando que, nesses casos, o esquema mam-bembe coloca um problema em relação a um possível “trancamento de matrícula” para retorno ao curso um ou dois anos depois. Afinal, nesse novo momento, o curso (ou pelo menos as disciplinas que o estudante precisaria fazer) não estariam mais sendo oferecidas no local, mas em outro território rural.

### **2.3.5 Considerações**

De forma breve, recuperei a trajetória de transformação, ou como preferem alguns autores (SCHMIDT, 2003; CABRAL, 2004; GUZZATTI, 2010; 2019), de “construção” de um processo de desenvolvimento territorial sustentável nas Encostas da Serra Geral.

O esforço coletivo de pessoas (do local e de fora), a mobilização de instituições e de políticas públicas (para agricultura familiar, para o turismo, mas também de educação) e, principalmente, a coragem de agricultores e agricultoras para propor mudanças e novas atividades que iam no sentido contrário de tudo que era feito no território até 1996 (data de surgimento da Agreco) é algo que não pode ser negligenciado. Plantava-se somente com veneno e adubos químicos e muitos não plantavam comida (fumo); utilizava-se os recursos naturais de forma predatória (carvão), as pessoas atuavam de forma individualista e praticamente não existia organização social. Então, o processo foi revolucionário e certamente trouxe novas perspectivas para a população. Há de se analisar e compreender, no tempo e no espaço geográfico, as conjunturas para “retrocessos”, como por exemplo, a diminuição do número de associados da Agreco ao longo dos anos, o fechamento de algumas agroindústrias e mesmo encerramento de algumas das organizações criadas (temas para um outro estudo). No entanto, é inegável que todo o esforço empreendido aportou ganhos e – de fato – um processo de construção territorial que vem se refazendo a cada momento da história. A Agreco e a Acolhida na Colônia, organizações criadas na esteira da construção territorial, assumiram protagonismo no desenvolvimento territorial sustentável e tornaram-se referência dentro e fora das ESG.

Refazendo o percurso de transformação do território e buscando compreender a chegada da Licenciatura em Educação do Campo no contexto das ESG, nos deparamos com o próprio percurso para criação do curso junto à UFSC. Como bem destacado pelos entrevistados, Professores Munarim e Wilson (Feijão), a EduCampo na

UFSC posicionou-se na perspectiva contra-hegemônica de desenvolvimento do campo (agricultura convencional x agroecologia) e de educação (no caso, garantia de uma educação gratuita, de qualidade para os sujeitos do campo nas suas realidades locais). Assim, o processo de implantação do curso no formato que acontece – alternância e itinerância, precisa ser reconhecido, também como revolucionário.

Deste encontro de revoluções e do ponto de vista dos objetivos deste trabalho de pesquisa, mais do que compreender o percurso para o estabelecimento e realização de uma turma de graduação em Educação do Campo no território das Encostas da Serra Geral (ESG), as entrevistas do Professor Antonio Munarim e do Professor Wilson Schmidt nos fazem compreender que as Políticas Públicas voltadas para a Educação do Campo obtiveram conquistas, entretanto, uma longa jornada ainda há pela frente, principalmente no que diz respeito a necessidade de robustecer às universidades públicas (Federais, Estaduais e Municipais) e especialmente para a manutenção das Licenciaturas em Educação do Campo.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 – PROCEDIMENTOS

Este estudo caracteriza-se por tratar-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa e as informações têm origem em dados primários e dados secundários. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa é direcionada ao longo do seu desenvolvimento, além de não enumerar ou medir eventos, normalmente não emprega instrumento estatístico para análise de dados. Além do levantamento bibliográfico, a coleta de dados envolveu dois procedimentos metodológicos específicos, contudo, complementares: a pesquisa documental e entrevistas.

**Quadro 3 – Procedimentos Metodológicos**

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Questões a Serem Respondidas	Procedimentos de Pesquisa	Base Teórica (temas e autores)	Produtos a Serem Gerados
Analisar como as políticas públicas voltadas para a formação de educadoras/es do campo contribuíram para o processo de construção (ou desenvolvimento) territorial nas Encostas da Serra Geral.	Compreender o percurso para o estabelecimento e realização de uma turma, no território das Encostas da Serra Geral (ESC), do curso de Licenciatura em Educação do Campo sediada no município de Santa Rosa de Lima (SRL);	1. De que maneira se deu a trajetória de construção das atuais Políticas Públicas de Educação do Campo no Brasil?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pesquisa bibliográfica (livros, teses, dissertações, artigos, ensaios, memoriais etc.);</li> <li>➤ Pesquisa em web sites e páginas institucionais de divulgação de marcos legais, dados e registros históricos etc. (BDTD, CAPES, MEC, INEP, IBGE etc.)</li> </ul>	<b>Temas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Educação do Campo;</li> <li>✓ Movimentos Sociais do Campo;</li> <li>✓ Formação de Professoras/es em Educação do Campo.</li> <li>✓ Proneira;</li> <li>✓ Procampo</li> <li>✓ Pronacampo</li> <li>✓ LDB;</li> </ul> <b>Principais Autoras(es):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel</li> <li>- ARROYO, Miguel G.</li> <li>- CALDART, Roseli S.</li> <li>- GUZZATTI, Thaise C.</li> <li>- MOLINA, Monica C.</li> <li>- MUNARIM, Antonio</li> <li>- SCHMIDT, Wilson</li> </ul>	<b>Capítulo 2:</b>  <b>Referencial Teórico</b>  - Principais Políticas Públicas de Formação de Professoras/es de Educação do Campo  - O Território das Encostas da Serra Geral e a experiência da UFSC na implantação do curso de Educação do Campo
		2. Conhecer a experiência da UFSC quanto ao processo de implantação das Políticas Públicas de Educação do Campo;  3. Quais as principais contribuições da UFSC no cenário das Políticas de Educação do Campo?  4. Identificar quais elementos motivaram a UFSC a construir um formato itinerante do curso de Licenciatura em Educação do Campo;	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pesquisa bibliográfica (livros, teses, dissertações, artigos, ensaios, memoriais etc.);</li> <li>➤ Pesquisa documental no site da UFSC e junto ao Departamento de EduCampo referente ao curso itinerante de Licenciatura em Educação do Campo - turma das Encostas da Serra Geral (2012)</li> </ul>	<b>Temas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Educação do Campo</li> <li>✓ Interiorização da universidade (UFSC);</li> <li>✓ Universidade <i>versus</i> Sociedade</li> </ul> <b>Principais Autoras(es):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>ARROYO, Miguel G.</li> <li>CALDART, Roseli S.</li> <li>MOLINA, Monica C.</li> <li>MUNARIM, Antonio</li> <li>SCHMIDT, Wilson</li> </ul> <b>Entrevistados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Prof. Dr. Antonio Munarim</li> <li>Prof. Dr. Wilson Schmidt (o Feijão)</li> </ul>	

		<p>5. Conhecer os principais gargalos (internos e externos) enfrentados para que fosse criado o formato itinerante do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC;</p> <p>6. Investigar quais os critérios adotados pelo Departamento de Educação do Campo da UFSC para definir quais territórios iriam receber o curso itinerante de Educação do Campo</p> <p>7. Quais fatores, atores e parcerias foram determinantes para implantação de uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo no território das ESG?</p> <p>8. Por que o município de Santa Rosa de Lima foi escolhido para sediar a turma das Encostas da Serra Geral para realização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo?</p>	<p>➤ Pesquisa a partir de entrevistas, com roteiros semi-estruturados, realizadas com docentes do Edu-Campo da UFSC</p>		
	<p>Analisar como o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC dialogou e impactou o processo de desenvolvimento territorial das Encostas da Serra Geral (ESG), de forma específica, do município de SRL</p>	<p>9. Qual o processo de construção territorial das Encostas da Serra Geral (SC)?</p> <p>10. Em quais aspectos o curso de Educação do Campo da UFSC contribuiu para o processo de desenvolvimento do território das ESG, em especial para o município de SRL?</p> <p>11 Qual a percepção (pontos positivos/ pontos negativos), dos docentes e dos egressos, quanto ao regime de alternância?</p>	<p>➤ Pesquisa bibliográfica (livros, teses, dissertações, artigos, ensaios, memoriais etc.);</p> <p>➤ Pesquisa em web sites e páginas institucionais dos municípios das ESG, de jornais locais e da UFSC referente a divulgação do curso de Educação do Campo (turma 2012 – Encostas da Serra Geral);</p>	<p><b>Temas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Território das ESG</li> <li>✓ Educação do Campo</li> <li>✓ Interiorização da universidade (UFSC);</li> <li>✓ Regime de Alternância</li> <li>✓ Formação por área de conhecimento</li> <li>✓ Educação Integral</li> <li>✓ Universidade <i>versus</i> Sociedade</li> </ul> <p><b>Principais Autoras(es):</b>  ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel  ARROYO, Miguel G.  CALDART, Roseli S.  GUZZATTI, Thaise C.  MOLINA, Monica C.  MOLL, Jaqueline  MUNARIM, Antonio  SCHMIDT, Wilson</p> <p><b>Entrevistados:</b>  Quatro egressos da turma de 2012 das Encostas da Serra Geral do Curso de Licenciatura</p>	<p><b>Capítulo 4:</b></p> <p>Contribuições da Política de Formação de Professoras/es de Educação do Campo para as Encostas da Serra Geral: a pesquisa</p>

		<p>12. Quais os principais benefícios na formação por área de conhecimento?</p> <p>13. Saber dos egressos quais fatores favoreceram o ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo;</p> <p>14. Quais aspectos favoreceram a permanência no curso?</p> <p>15. Saber qual(is) relação(ões) os egressos tinham/têm com o campo;</p> <p>16. De que forma a vida pessoal dos egressos foi impactada com a graduação?</p> <p>17. Ter cursado a graduação mudou a relação desses egressos com a comunidade e/ou com o território?</p>	<p>➤ Pesquisa a partir de entrevistas, com roteiros semiestruturados, realizadas com egressos da turma de 2012 das Encostas da Serra Geral do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC</p>	em Educação do Campo da UFSC	
--	--	--	--	------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Foram fundamentais as colaborações empreendidas pelo Departamento de Educação Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pelo ex-coordenador da Turma ESG, Professor Wilson (Feijão) Schmidt e pela Professora e coorientadora deste estudo, a Professora Thaise Guzzatti, para que conseguíssemos contato com as/os egressas/os do Curso de Educação do Campo (Turma de 2012 – Encostas da Serra Geral/SC). Em decorrência da atuação dessa rede de apoio é que conseguimos contato com 21 do total de 22 egressas/os do Curso.

Além da troca de mensagens via e-mail foi também criado um grupo de WhatsApp (não apenas como ferramenta para facilitar e agilizar a comunicação, o repasse de informações e esclarecimentos, mas como estratégia para criar-se um clima amistoso que promovesse o “reencontro” entre os colegas de curso e estimulasse a troca de ideias e experiências) assim, à medida que as/os egressas/os iam respondendo ao e-mail e passando seus contatos eles iam sendo adicionados ao grupo.

### **3.1.1 Entrevistas**

Para a produção do material empírico realizou-se pesquisa exploratória a partir de entrevistas semiestruturadas com os seguintes grupos: i) egressas/os da turma de 2012 de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC – território: Encostas da Serra Geral (ESG), município de Santa Rosa de Lima e; ii) ex-gestores/ex-docentes do curso de Educação do Campo da UFSC.

O roteiro utilizado para as entrevistas com as/os egressas/os foi dividido em sete seções: i) dados dos entrevistados; ii) sobre o ingresso no Curso; iii) informações a respeito do período que frequentou o curso; iv) depois da conclusão do curso; v) a visão sobre o território das ESG; vi) sobre os princípios da Educação do Campo e; vii) ponto de vista sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no território.

Quanto ao roteiro utilizado para as entrevistas com os ex-docentes/gestores este foi dividido em quatro seções: i) sobre o processo de implantação do curso de EduCampo na UFSC; ii) sobre a interiorização, regime de alternância e formação por área de conhecimento; iii) sobre o território das ESG e a turma de EduCampo de 2012 e; iv) sobre a educação do campo no Brasil nos dias atuais.

Quanto a questão da amostra, em um universo de 22 egressas/os compreendemos que, para esta pesquisa, a realização de cinco entrevistas se mostrou razoável. Quanto a escolha dos interlocutores, esta se deu de forma aleatória, considerando que as/os 22 egressas/os foram convidados e que a maioria manifestou interesse em participar, contudo, em função da indisponibilidade de tempo das/os mesmas/os, as entrevistas se realizaram com cinco das/os egressas/os, as quais ocorreram ao longo do mês de dezembro de 2021 e, cujos perfis se encontram descritos no início do Capítulo 4 deste estudo.

Quanto aos ex-docentes/gestores as entrevistas se deram no formato virtual, sendo que uma delas durou aproximadamente 1h30 e a outra aproximadamente 3h30 ambas registradas em gravação de vídeo com posterior degravação.

### **3.1.2 Pesquisa Bibliográfica**

A revisão teórica se deu a partir de textos, livros, teses, dissertações, artigos, ensaios, memoriais sobre Educação do Campo e seus marcos legais; Políticas de Educação do Campo; movimentos sociais do campo e desenvolvimento territorial. Para obtenção de dados e registros históricos foram também realizadas pesquisas em

web sites e páginas institucionais (BDTD, CAPES, MEC, INEP, IBGE, AGRECO, ACOLHIDA NA COLÔNIA, etc.).

### **3.1.3 Pesquisa Documental**

Este procedimento consistiu no levantamento de informações na página eletrônica do Departamento de Licenciatura de Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e junto aos arquivos pessoais do ex-coordenador da Turma - 2012 das ESG (planilhas, anotações e minutas de ofícios e de projetos), que, dentre outros subsidiou a construção da pesquisa de campo para obtenção dos dados primários.

### **3.1.4 Análise: triangulação de dados**

Nesta pesquisa fizemos uso da análise por triangulação de dados coletados a partir das fontes supramencionadas (bibliográfica, documental e entrevistas).

De acordo com Jensen et al (1993) a triangulação de dados vem a ser uma técnica que estabelece distintos métodos de coleta de dados, podendo levar-se em conta: tempo, espaço, diferentes grupos populacionais, distintos pontos de vista teóricos, nível de análise, etc. Permitindo, assim, que os questionamentos do estudo possam ser respondidos por diferentes fontes de informações e dados e/ou pela complementação e cruzamento destes. Tal método de análise apresenta-se como um relevante construtor para a pesquisa qualitativa, ao passo em que não somente alarga as possibilidades metodológicas, como também possibilita análises mais profundas, resultados mais fidedignos e pesquisas com maior confiabilidade.

Nessa triangulação, este estudo, em se tratando dos elementos e informações obtidos por meio da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica, se complementaram quanto a subsidiar o descritivo e procedimentos empregados na sistematização, análise e interpretação dos dados/informações obtidas nas entrevistas com os ex-gestores/ex-docentes e egressas/os do curso de EduCampo da UFSC, Turma 2012 das Encistas da Serra Geral.



## 4 ANÁLISE DE DADOS

### 4.1 CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA AS ENCOSTAS DA SERRA GERAL

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. (FREIRE, 2011, p. 108).

Procurando identificar e compreender as possíveis contribuições e os impactos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (Turma de 2012 da USFC) “para o” e “no” processo de construção e de desenvolvimento do território das Encostas da Serra Geral, empreendemos entre os anos de 2021 e 2022, uma pesquisa qualitativa com cinco dos vinte 22 egressos desta graduação ofertada em Santa Rosa de Lima.

Situando o leitor, dos sessenta estudantes aprovados no vestibular para a composição da Turma 2012 – Encostas da Serra Geral/SC), quarenta e três (43), de oito diferentes municípios, efetivaram suas matrículas. Dos matriculados 67,44% eram estudantes do sexo feminino e 32,56% do sexo masculino. Desses, vinte e dois colaram grau, sendo que: 18 se formaram em 2016; um se formou em 2017; e três se formaram em 2019. Do total de formados 76,19% eram do sexo feminino e 23,81% eram do sexo masculino. Das/os egressas/os entrevistadas/os, um é do sexo masculino e quatro são do sexo feminino, com idades que variam entre 28 e 47 anos.

#### 4.1.1 Do ingresso no Curso

Quando entraram no curso, três das/os entrevistadas/os trabalhavam como agricultoras/es na propriedade da família e dois/duas trabalhavam no comércio no município onde residem. Quanto às suas origens, o total das/os entrevistadas/os nasceram e residem no território das Encostas da Serra Geral, sendo que destes, três nasceram no município de Santa Rosa de Lima/SC. Quanto à relação com o campo, todas/os egressas/os entrevistadas/os são filhos de agricultores e até hoje residem em município rural.

As/os entrevistadas/os declararam ter tomado conhecimento de que seria aberto uma Turma nas Encostas da Serra Geral para o curso de Licenciatura de Licenciatura em Educação do Campo através de amigos, conhecidos e/ou dos panfletos de divulgação distribuídos em seu município rural.

Conseguir frequentar uma universidade é dos grandes desafios para aqueles que habitam o meio rural. Estudos apontam que, dentre outros motivos, o êxodo rural se dá em função da busca por melhores condições de acesso à educação (VENDRAMINI, 2015; FONSECA, 2015; LUTHER, 2018). Nesta perspectiva, nossa pesquisa mostra que a interiorização e a alternância, enquanto metodologias caracterizadoras do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Turma das Encostas da Serra Geral), viabilizaram melhores condições para este público, uma vez que não seria necessário sair de suas residências no campo e, mais do que isso, permitia conciliar o estudo superior com pelo menos parte de suas tarefas nas Unidades Familiares de Produção Agrícola (UFPA) ou nas ocupações rurais não agrícolas em que estavam inseridos.

Questionados sobre quais fatores foram relevantes para que se sentissem motivados a fazer o vestibular e tentar uma vaga no ensino superior, as/os entrevistadas/os elegeram os seguintes aspectos: i) o sonho de fazer um curso superior; ii) a proximidade com suas residências; iii) o fato de ser um curso oferecido por uma Universidade Federal e iv) qualificação profissional. Servem de ilustração as seguintes falas:

*A princípio, por se um curso de uma universidade federal, a busca por uma qualificação profissional e o sonho de me formar em uma universidade. (Entrevistado/a 1).*

*Sempre tive vontade de fazer uma faculdade. Aí, surgiu a oportunidade e corri atrás do meu sonho. (Entrevistado/a 2).*

*Por ser perto de casa e ser uma Universidade muito boa. (Entrevistado/a 3).*

*Fiz mesmo porque era na [minha] cidade, o acesso era fácil. (Entrevistado/a 4).*

*Perspectiva de ampliar meus conhecimentos, de melhorar a qualidade de vida e de melhor compreender o meu entorno. (Entrevistado/a 5).*

De modo geral, as/os entrevistadas/os disseram que assim que tomaram conhecimento do Curso apenas sabiam que era voltado para a formação de professores com foco na educação do campo. E que, depois, ao obterem maiores detalhes, se sentiram ainda mais motivados, pois compreenderam que a proposta de grade curricular do curso dialogava com o trabalho que eles desenvolviam e que o conhecimento

adquirido no Curso poderia trazer benefícios no desempenho de suas atividades laborais.

## 4.2 O CURSO: o olhar das/os egressas/os

### 4.2.1 A itinerância e o auxílio/bolsa estudantil

Se, de forma geral, é bastante difícil para a maioria das/os brasileiras/os entrar e conseguir se manter em uma instituição pública de educação superior, para aqueles que residem no campo, poder frequentar uma universidade, é um desafio ainda maior. Por isto, Políticas Públicas de Educação como o Programa de Bolsa Permanência (PBP)<sup>28</sup> e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>29</sup>, executadas pelo Ministério da Educação (MEC), se apresentam de suma importância para que estudantes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, possam se manter na universidade.

Neste contexto, a interiorização da UFSC com a criação do curso itinerante de Educação do Campo e, a concessão de bolsas de estudo (PBP e PIBID) permitiu que

---

<sup>28</sup> O Programa de Bolsa Permanência – PBP é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício. A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Seu valor, estabelecido pelo Ministério da Educação, é equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, atualmente de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Para os estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. Ademais, os estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores também farão jus a bolsa de permanência durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na IFES, a bolsa de permanência até o limite máximo de seis meses. Uma grande vantagem da Bolsa Permanência concedida pelo Ministério da Educação é ser acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas, a exemplo da bolsa do Programa de Educação Tutorial – PET, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação.

<sup>29</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio.

dezenas de jovens e adultos, residentes no ambiente rural, pudessem estudar “no” ou “próximo” ao município em que moram.

Em se tratando dos estudantes da Turma 2012 das Encostas da Serra Geral estas bolsas de estudo se configuraram primordiais e é corroborado a partir das falas das/os entrevistadas/os que, ao serem perquiridos sobre quais fatores favoreceram o ingresso no Curso, a perspectiva de apoio financeiro da bolsa estudantil se apresenta como um dos principais fatores.

*A possibilidade de poder estudar e trabalhar na propriedade, o auxílio de bolsa estudantil para custear as despesas, e o incentivo de familiares e amigos. (Entrevistado/a 1).*

*Incentivo da coordenação, bolsa de estudo, Faculdade perto da minha casa, onde posso ficar com minha família. (Entrevistado/a 2).*

*Consegui uma bolsa, que ajudou muito naquele momento, pois não tínhamos uma renda muito grande em casa. Eu trabalhava no período da manhã em uma loja e, à tarde e à noite, estudava. (Entrevistado/a 3).*

*O formato de alternância, com tempo universidade e tempo comunidade, a bolsa PIBID, além de o curso abordar as realidades do campo. (Entrevistado/a 5).*

As/os entrevistadas/os foram unânimes em afirmar que sem a Bolsa do PIBID provavelmente não teriam condições de permanecer no curso. E destacam que:

*A bolsa ajudou na minha permanência no curso. Como não conseguia trabalhar o tempo todo na propriedade, essa renda ajudava a me manter. [...] Minha família passou por grandes dificuldades nessa época. (Entrevistado/a 1).*

*Me auxiliava bastante, pois tinha uma filha pequena e cursando a faculdade pude só trabalhar meio período. Sem a bolsa, eu provavelmente não conseguiria me manter no curso. (Entrevistado/a 2).*

*A bolsa ajudou muito. Acredito que sem este auxílio não conseguiria permanecer no curso. (Entrevistado/a 3).*

*Para mim, ela foi fundamental. Graças à bolsa, eu pude realmente me dedicar aos estudos, sem me preocupar com o trabalho. Dificilmente eu teria conseguido me dedicar totalmente aos estudos como pude fazer. (Entrevistado/a 4).*

*Foi muito importante para toda a família, pois, com minha saída para estudar, diminuímos a produção na propriedade. Este auxílio ajudou nas despesas da propriedade. Acredito que não conseguiria me manter no*

*curso. Se tivesse conseguido me manter, teria muito mais dificuldades. (Entrevistado/a 5).*

#### **4.2.2 O Regime de Alternância**

Como já mencionado, uma das características do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC (Turma das Encostas da Serra Geral) era o Regime de Alternância que ocorria de forma semanal. Ou seja, durante uma semana os estudantes participavam das aulas presenciais (Tempo Universidade), nos períodos tarde e noite e, durante na semana seguinte os estudantes se dedicavam à pesquisa, aos estudos e a atividades de campo (Tempo Comunidade). Considerando a grade horária e o formato do Curso em Regime de Alternância, consultados pela Coordenação do Curso, a maioria dos estudantes votou para que as aulas ocorressem nos períodos vespertino e noturno. Argumentaram que tal formato colaboraria para que conseguissem conciliar os estudos e parte de suas atividades nas suas “propriedades rurais”.

Duas das entrevistadas relatam suas experiências quanto ao RA e destacam os desafios de conciliar suas jornadas de trabalho, casa, família e estudos:

*Na semana casa, fazíamos pesquisa, trabalhos e atividades a campo. Na semana escola, era tarde e noite. No período da manhã, eu trabalhava. Para mim, foi um desafio muito grande. Filha pequena e eu trabalhava das cinco da manhã a uma da tarde e ia para aula das 13h:30 as 22h. Tinha dias que eu chorava, pois minha filha, quando eu ia para semana na UFSC, dava febre de saudade. Foi um desafio enorme. Mas, quando temos um sonho e vontade, conseguimos. Várias vezes pensei em desistir e o meu Coordenador, Wilson Feijão, me incentivou e falou de minha capacidade. Agradeço a ele muito e a minha família pelo apoio. Hoje, sou outra pessoa e estou colhendo frutos desse trabalho. (Entrevistado/a 2).*

*Era uma semana de aula, tarde e noite. E uma semana em casa. Às vezes, era puxado ficar até as 22h. Às vezes, eu pensava: quanta coisa poderia estar fazendo em casa e estou aqui sentada. Na semana de casa, muitas vezes tínhamos bastante coisas da faculdade para fazer, entrevistas, pesquisas... E os afazeres da casa ficavam para trás. (Entrevistado/a 3).*

Os depoimentos das/os outras/os três entrevistadas/os enfatizam que o Regime de Alternância foi muito importante, tanto porque permitia conciliar o tempo de estudo com suas atividades “na propriedade”, quanto pelo fato de lhes proporcionar colocar em prática os ensinamentos teóricos aprendidos em sala de aula.

*Essa forma possibilitava continuar as atividades da propriedade, juntamente com o curso. (Entrevistado/a 1).*

*A alternância foi muito importante para podermos permanecer no curso e manter as atividades na propriedade em dia. (Entrevistado/a 4).*

*Este formato proporcionou que eu não deixasse a propriedade e começasse a planejar e ver a propriedade a partir da teoria e prática. (Entrevistado/a 5).*

#### **4.2.3 Benefícios e desafios: a experiência**

A avaliação apresentada pelas/os egressas/os entrevistadas/os aponta perspectivas bem semelhantes quanto aos aspectos benéficos do Curso de Educação do Campo, principalmente no que diz respeito ao “conhecimento adquirido” e às mudanças que este proporcionou em suas vidas.

*O curso apenas somou em minha vida pessoal e profissional. O conhecimento adquirido neste período em que frequentei a Educação do Campo foi fundamental para que eu pudesse abrir horizontes. (Entrevistado/a 4).*

*[...] A ampliação do conhecimento, com viagens de estudos, interação com outras turmas de licenciatura, tempo comunidade onde pesquisávamos nosso município, idas ao campus da UFSC, onde tínhamos laboratório de química, biblioteca, Restaurante Universitário e uma diversidade cultural muito interessante. (Entrevistado/a 5).*

Em seus depoimentos, as/os entrevistadas/os relatam que antes do Curso tinham pouco ou nenhuma compreensão do significado de território ou de construção territorial. E que, assim, a graduação foi essencial para que eles compreendessem a dimensão e a importância do que é o Território das ESG. Ficou perceptível, em suas falas, que esse entendimento promoveu, em consequência, um sentimento de autovalorização, ao se darem conta de serem pertencentes a esse território rural (senso de pertencimento) e de tudo que representa o processo de construção social dele. Para Guzzatti, Turnes e Alcântara (2018a) “a visão fragmentada e individualista do mundo, reduz a capacidade dos povos do campo compreenderem sua importância histórica e, em consequência, resistirem à lógica globalizante em seus territórios e modos de vida”.

Em suas análises as/os entrevistadas/os também registraram as dificuldades enfrentadas, sendo estas referendadas como pontos negativos do Curso. Nesta pers-

pectiva, dois aspectos se destacaram como recorrentes nas falas das/os entrevistadas/os, sendo estes: a pesada carga horária de estudos e; o extenso conteúdo do Curso. Principalmente levando-se em consideração que estes tinham que conciliar o Curso com suas tarefas laborais, as quais, na maioria das vezes, era desempenhada na propriedade rural onde moravam.

*De negativo eu destaco a grande abrangência de conteúdos que era proposta e em um curto período de tempo. (Entrevistado/a 1).*

*Carga horária bem cansativa. (Entrevistado/a 3).*

*Cansaço pelo horário estendido das aulas 13:30 h as 22:00 e do trabalho na propriedade. (Entrevistado/a 5).*

No que diz respeito à formação de professoras/es em Educação do Campo há toda uma questão de ensino contextualizado e ancorado na práxis. Levando em conta tais questões buscamos compreender, a partir do ponto de vista das/os entrevistadas/os, de que forma os ensinamentos acadêmicos se articulavam com o contexto das Encostas da Serra Geral e suas vivências cotidianas comunitárias.

*Na maioria das vezes, era proposto a ligação dos conteúdos com a nossa realidade, com as vivências do campo. Nos tempos comunidade, eram feitas pesquisas para ajudar a entender melhor a nossa realidade. [...] A questão da alimentação orgânica sempre foi bastante discutida. [Também] o turismo sustentável, entre outras. (Entrevistado/a 1).*

*Como nosso município é rural, trabalhamos a campo, pousadas, agroecologia, produção orgânica. (Entrevistado/a 2).*

*[...] As atividades teóricas dialogavam com a realidade prática local. Por exemplo, na Química, estudávamos a química do solo para entender a dinâmica do solo. Em Física, estudávamos curva de nível em terrenos com declividade mais acentuada para reduzir a força da água da chuva; e a força mecânica da roda d'água para impulsionar e elevar a água à pontos mais elevados. [...] (Entrevistado/a 5).*

Como já descrito neste estudo, o processo de construção de desenvolvimento e fortalecimento territorial nas Encostas da Serra Geral conta com várias frentes de atuação: transformação do processo produtivo para a agricultura orgânica; agregação de valor aos alimentos produzidos no território com a instalação de pequenas agroindústrias; diversificação das atividades nas propriedades rurais através do desenvolvi-

mento do agroturismo; fortalecimento da imagem territorial (interna e externa), conforme identificado por Guzzatti (2018a; 2018b; 2010 e 2003). Nesse processo buscou-se fortalecer a própria articulação para organização associativa de pessoas que vivem no território rural. Uma das entrevistadas declara que vários movimentos que estavam acontecendo no território das ESG eram apresentados e se tornavam pauta de debates nas aulas: “*No Curso, nós discutíamos o fortalecimento da agroecologia e do agroturismo; o desenvolvimento regional articulado; a ampliação da visão de educação para a de Educação do Campo, com todas as suas realidades e necessidades*”. (Entrevistado/a 5).

Investigando conhecer que ações foram desenvolvidas e de que forma o Curso contribuiu para o debate e reflexões sobre a questão ambiental nas Encostas da Serra Geral, as/os entrevistadas/os relatam que:

*Participamos de debates sobre a criação de pequenas hidrelétricas e seus impactos, entre outros trabalhos e palestras desenvolvidos junto à comunidade. (Entrevistado/a 1).*

*Tivemos a realização de um projeto que visava recuperar as sementes crioulas e as tradições na hora do plantio. Este projeto foi desenvolvido por alguns alunos juntamente com a professora Thaise e a professora Juliana. Ao final foi lançado um livro sobre este projeto. (Entrevistado/a 4).*

#### 4.3 IMPACTO NO TERRITÓRIO: contribuições da Educação do Campo

No processo de execução desta pesquisa foram inestimáveis as colaborações empreendidas pela UFSC, pelo ex-coordenador da Turma ESG, Prof. Wilson (Feijão) Schmidt e pela Profa. Thaise Guzzatti, para que conseguíssemos contato com a totalidade dos egressos do Curso de Educação do Campo (Turma de 2012 – Encostas da Serra Geral/SC). Como consequência de todo esse suporte conseguimos contato com 21 do total de 22 egressos do Curso.

Inúmeras e diferentes circunstâncias impediram a conciliação de tempo e agenda, o que fez com que a maioria desses egressos não tenha podido participar das entrevistas realizadas para este estudo. De qualquer forma, o breve contato com cada um deles nos permitiu saber “onde” e o que está fazendo atualmente.

A partir das informações do Quadro 3 (a seguir), pode-se perceber que 17 dos 21 egressos contactados permanecem no Território das ESG. Quanto suas atuações de trabalho vemos que 19 se encontram engajados em atividades que contribuem diretamente para o processo de construção e fortalecimento territorial, ou seja: i) cinco



estão atuando como professores/educadores (dos quais três estão no território); ii) cinco se encontram trabalhando em instituições públicas municipais no território (dos quais três estão ocupando cargos de gestão na educação municipal; iii) 4 estão trabalhando com produção (sendo duas orgânicas) em suas UFAP no território; iv) 3 estão atuando em Associações e/ou Cooperativas e/ou Agroindústria Rural de Pequeno Porte no território e; v) 1 atua em comércio da família.

**Quadro 3:** Sobre os Egressos da Turma das Encostas da Serra Geral/SC

Nº	Sexo	O que está fazendo	Onde
01	M	Agricultor Familiar Agroecológico	Território
02	F	Professora	Território
03	F	Agricultora Familiar	Território
04	F	Professora EJA	Território
05	F	Diretora de Escola	Território
06	F	Educadora em Instituição de Jovens Marginalizados	Território
07	F	Diretora de Escola	Território
08	F	Posto de combustível da família do companheiro	Território
09	M	Prefeitura Municipal de Orleans/SC	<i>Fora do Território</i>
10	F	Freelancer Eventos em São Paulo/SP	<i>Fora do Território</i>
11	M	Professor em Florianópolis	<i>Fora do Território</i>
12	F	Cooperativa de Eletrificação	Território
13	F	Secretária Municipal de Educação	Território
14	F	Agricultora Familiar Agroecológica	Território
15	F	Professor em Florianópolis	<i>Fora do Território</i>
16	F	<i>Sem informação</i>	<i>Sem informação</i>
17	M	Secretário Geral da Associação Acolhida na Colônia e Agricultor Familiar Agroecológico e Agroturismo	Território
18	F	Secretaria Municipal de Turismo	Território
19	M	Agricultor Familiar	Território
20	F	Agricultora Familiar Agroecológica	Território
21	F	Agroindústria da Rede Agreco	Território
22	F	Secretaria Municipal de Turismo	Território

Fonte: Elaborado pela autora

É importante ressaltar que, no município de Santa Rosa de Lima, a Secretária Municipal de Educação, a Diretora Municipal de Educação e as Diretoras das duas escolas municipais são egressas do Curso. A Diretora da Escola de Ensino Fundamental é egressa de uma turma anterior. Apenas a Escola Básica Estadual tem uma diretora não egressa do Curso (VANDERLINDE, 2022).

Buscando compreender “se” e de que forma os egressos foram impactados pela formação em Educação do Campo, qual foi a importância em fazer um curso

superior, percebe-se que as/os entrevistadas/os são unânimes em afirmar que o Curso proporcionou mudanças em suas vidas nas perspectivas pessoal, social e trabalho. A partir desses depoimentos percebe-se que o Curso alterou a forma de enxergar a realidade em que vivem, favoreceu, de forma concreta, a possibilidade de melhores condições de trabalho contribuindo individual e coletivamente para o desenvolvimento territorial.

*Aprendi a me expressar melhor, dar o meu ponto de vista sobre as situações, respeitar as diferenças, planejar melhor a minha vida. Com certeza, saí uma pessoa muito melhor, conhecendo a minha realidade e lutando pelos meus ideais. Na agricultura, conheço melhor meus direitos e deveres, e como devo lutar por eles (Entrevistado/a 1)*

*O Curso teve um impacto muito positivo em minha vida. Tanto, que fiz dois cursos de pós-graduação, sendo um deles em Educação do Campo. Hoje dou aulas. Realizou meu sonho de ser professora. Até eu começar a estudar, trabalhava em um restaurante, não tinha perspectivas de crescer, estava parada no tempo, não dirigia. Era só dona de casa e trabalho. Depois, comecei a abrir a mente, a olhar o mundo diferente, a agarrar as oportunidades, a batalhar por uma vida melhor. E, hoje, estou alcançando isso. (Entrevistado/a 2).*

*Fazer um curso superior foi motivo de orgulho para minha família, e me ajudou a conseguir um emprego melhor. (Entrevistado/a 3).*

*Sou filha e neta de agricultores e antes do Curso eu trabalhava na propriedade ajudando meus avós. A Educação do Campo mudou para melhor a minha vida. Assumi a Secretaria de Educação do Município [...]. Passei a valorizar muito mais as diversas situações em que vivem os alunos e com isso consegui adaptar os conteúdos com a realidade vivenciada por estes. Aprendi a ter mais empatia, a expressar minha opinião e a lutar pelas causas sociais. Aprendi a valorizar a comunidade, a valorizar os produtos locais e a ajudar os jovens do campo para que eles possam ter acesso, principalmente, ao ensino superior. (Entrevistado/a 4).*

*O Curso ampliou imensamente a minha visão de mundo, perspectivas da Educação do Campo e o papel das mulheres na sociedade. Fui a primeira da família, de seis irmãos, a concluir um curso superior. Consegui compreender a importância da formação na vida das pessoas, a pensar em projetos novos para a propriedade. [O Curso] proporcionou perspectiva de futuro no meio rural, qualidade de vida, autoestima melhorada. (Entrevistado/a 5).*

Percebe-se que para as/os entrevistadas/os a licenciatura permitiu compreender o significado de território e de construção territorial, alterando suas opiniões e a forma de enxergar as Encostas da Serra Geral e o próprio município em que habitam, trabalham e socializam.

*O Curso me ajudou a ver que as possibilidades dentro do município eram grandes, e muitas vezes não enxergava, abriu a visão sobre o mesmo lugar (Entrevistado/a 1).*

*Ajudou a conhecer melhor o nosso entorno. Eu não fazia ideia... até mesmo o meu município. Fomos em pousadas, águas termais, valorizei mais os alimentos da região (Entrevistado/a 2).*

*O curso ajudou a compreender que o Território das Encostas da Serra Geral é uma região que visa a importância da sustentabilidade, onde agricultores familiares se dedicam a práticas inovadoras que visam a produção e o cuidado para com o meio ambiente e a saúde. É um espaço que necessita de políticas públicas voltadas para a realidade local e que auxilie, principalmente, os produtos orgânicos em suas produções. Hoje eu vejo que moro em uma cidade com belas paisagens naturais, água mineral, ar puro, tranquilo e sossegado. Hoje eu sei que posso morar nesta cidade maravilhosa com um grande potencial turístico e que depende de mim construir e fazer desta uma cidade melhor para se viver. (Entrevistado/a 4).*

Ao questionar as/os entrevistadas/os se estas/es acreditam que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo possa ter contribuído para o fortalecimento e o desenvolvimento do território das ESG e para o município de Santa Rosa de Lima, a maioria considera que sim, e apontam de que forma elas/es enxergam essas contribuições:

*As pessoas que foram envolvidas no curso ganharam uma visão diferente da sua realidade. E isso possibilitou que direcionassem novas perspectivas de vida sobre o mesmo lugar. Mudou principalmente na parte da valorização, antes só pensava em sair, depois comecei a perceber que poderia fazer diferente dentro de uma realidade que eu não enxergava. (Entrevistado/a 1).*

*O Curso formou várias pessoas, trouxe recursos, movimentação nas pousadas, divulgação dos produtos orgânicos. Mudou minha relação com o local onde vivo. Ampliou meu conhecimento em relação às atividades aqui trabalhadas, olhar a escola como um todo. Abriu um leque de conhecimento. (Entrevistado/a 2).*

*A oferta do curso nesta região oportunizou o acesso ao ensino superior. Passei a dar muito mais valor para a comunidade na qual eu moro. Compreendi o quanto é importante ter e participar de uma comunidade organizada e forte. (Entrevistado/a 4).*

*Ampliou muita minha percepção sobre a realidade e a dinâmica local, bem como os mecanismos de ação para esta intervenção. (Entrevistado/a 5).*

As discussões sobre igualdade de gênero no ambiente acadêmico, assim como nos demais espaços sociais, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa, para a redução das inúmeras desigualdades e da violência que assolam tantas pessoas. Nesta perspectiva, as/os entrevistadas/os consideram que o Curso de educação contribuiu para a conscientização e debate desta pauta.

*[...] principalmente na valorização da mulher do campo, um espaço onde o preconceito e o machismo são grandes, o curso ajudou a abrir a mente e dar vez e voz a todos. (Entrevistado/a 1).*

*[...] os egressos desta turma, com certeza, concluíram o curso tendo um conhecimento a mais sobre a igualdade de gênero e acredito que boa parte dos egressos passaram a lutar também pela igualdade de gênero. (Entrevistado/a 4).*

A criação e permanência de uma sociedade democrática necessita que haja a participação de seu povo, a qual não se limita ao direito de voto, mas à atuação direta em debates e tomadas de decisões sobre assuntos de seu interesse. Lembrando que estas são características que alicerçaram a atuação dos mais diversos movimentos de transformação social ao longo da história da humanidade.

Para acontecer a formação que leve o indivíduo a compreender a realidade em que vive e saiba interpretar as relações que se dão nesta, se faz necessário pensar a educação para além da transmissão de conteúdos, mas que forme realmente consciência, que este sujeito saiba interpretar a realidade em que vive, reconheça-se como sujeito histórico e conhecedor da possibilidade de outras formas de organização social. (ZANLORENZI, 2015, p. 123).

Considerando a importância da educação no processo de construção e qualificação da cidadania, buscamos compreender, a partir das falas das/os entrevistadas/os, “se” e de que forma o Curso favoreceu esta questão em suas vidas.

*Sou mais conhecedor dos meus direitos e deveres. (Entrevistada/o 1).*

*O curso me ensinou que devo e preciso fazer minha parte enquanto cidadã, lutar pelas causas sociais e auxiliar para que tenhamos uma comunidade mais forte e organizada. (Entrevistado/a 4).*

*Permitiu uma melhor compreensão da realidade local e qualificou minha participação nos espaços e organizações em que atuo. (Entrevistado/a 5).*

Considerando a repercussão social, econômica, cultural e política, causada, em nível mundial, pela Pandemia da Covid-19 (2020/2021), este estudo buscou saber, a partir do ponto de vista das/os entrevistadas/os, quais os principais impactos causados pela Pandemia no Território das Encostas da Serra Geral, e mais especificamente, no município em que habitam.

*Somos um município privilegiado, com todos os cuidados, a maioria das pessoas conseguiram manter suas atividades e não parar. Houve algumas mortes, mas por ser um município pequeno, o acesso aos serviços de saúde é mais facilitado. Estamos vencendo a pandemia. (Entrevistado/a 1).*

*As mortes, eu acredito. Financeiro, não muito. Na escola também foi desafiador, mas acredito que superamos bem. (Entrevistado/a 2).*

*Por sermos um município pequeno, onde boa parte dos munícipes produz o que consome, vejo que a Pandemia não causou impactos como aconteceu em grandes cidades. O que mais é sentido aqui é o aumento no custo dos insumos utilizados, principalmente na produção do gado leiteiro e, para o plantio em geral. (Entrevistado/a 4).*

*Impactou drasticamente em todos os setores, sociais, econômicos, culturais e políticos, mudando inclusive diversos hábitos culturais, como por exemplo a roda de chimarrão, o aperto de mão, entre outros. (Entrevistado/a 5).*

Observa-se que as/os entrevistadas/os exprimem considerações a partir de diferentes aspectos, tais como o acesso a equipamentos públicos de saúde, as dificuldades econômico-financeiras, o desafio vivenciado pela educação e até mesmo de mudanças em comportamentos culturais. Contudo, de forma geral, estes realçam o consciente privilégio de habitarem em um espaço que lhes permite suportar um momento tão crítico, como a Pandemia, de uma forma melhor que a maioria da população.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração a ser feita, mesmo que esta não tenha sido foco de meus questionamentos, é sublinhar a minha percepção, a partir das falas das/os egressas/os, de que o Curso de EduCampo ministrado pela UFSC se mostra harmoniosamente alinhado com a pedagogia freireana no que diz respeito à prática de uma educação libertadora e emancipatória, visto que suas características primam pelo respeito e sensibilidade ao perfil de seu público beneficiário. São ilustrações a implantação do Regime de Alternância, uma séria compreensão da importância de aprimoramento do processo educativo dialético de “ensino-aprendizagem de “escuta da realidade do outro”, da necessidade do “outro”, da experiência do “outro” do saber do “outro”, não ignorando que o conhecimento se constrói permanente e cotidianamente a partir do espaço, da existência e vivências individuais e coletivas.

É perceptível, a partir das falas das/os entrevistadas/os que o Curso de EduCampo, além de uma educação de qualidade, promoveu a valorização nas perspectivas individual, coletiva, de identidade e do espaço em que habitam, preparando estas/es egressas/os a trilharem novos e promissores caminhos dentro do próprio território (seja dirigindo ou dando aula em uma escola, como gestor em um órgão público dentro do município, como liderança em associações ou cooperativas locais, como produtores agroecológicos ou como realizadores do agroturismo), motivando a permanência destes jovens no campo.

Bem verdade que, para a essência de diversos estudos de perspectiva social, números, quantitativos e percentuais não são capazes de traduzir ou alcançar a dimensão de impactos e “resultados”, contudo, não podemos aqui negar ou deixar de fazer um balanço também por este viés. Numa análise inicial, com vistas a compreender “se” e/ou “de que forma” o Curso de Educampo dialogou e impactou no processo de desenvolvimento territorial das Encostas da Serra Geral (ESG), os dados coletados apontam que das/os 22 egressas/os, 17 (77,3%) permanecem no território, das/os quais seis (35,3%) estão atuando na área de Educação e nove (53%) ocupam atualmente cargos (em instituições públicas e/ou associativas) que permitem uma articulação de maior projeção na perspectiva do desenvolvimento territorial.

Fica evidente nos depoimentos das/os egressas/os entrevistadas/os que o Curso proporcionou com que estas/es desenvolvessem uma consciência cidadã, uma melhor percepção da realidade local, que passassem a enxergar e valorizar o local

em que vivem (o meio rural), suas tradições e sua cultura, a romper com preconceitos, a fortalecer a igualdade de gênero e a compreensão da importância das práticas associativistas para o desenvolvimento e fortalecimento da região em que vivem. Levando em consideração o objetivo deste estudo, ao analisar os vínculos existentes entre a formação de educadoras/es do campo, em especial a turma de EduCampo da UFSC, no município de Santa Rosa de Lima – e o processo de construção (ou desenvolvimento) territorial nas Encostas da Serra Geral, avalia-se, a partir da completeza dos dados coletados e dos depoimentos das/os egressas/os, que estes confirmam existir, uma vez que, declarada e concretamente o Curso proporcionou às/aos graduadas/os melhores condições de trabalho e qualificou a participação nas organizações e nos espaços em que atuam, e o que é muito importante, sem que fosse necessário que esses jovens/adultos abandonassem o território.

Isso corrobora que as políticas de formação de professoras/es de Educação do Campo ao serem executadas de forma genuinamente comprometidas com as realidades do campo e as necessidades dos sujeitos que nela vivem, abrigam o poder de serem transformadoras. Prova disso, é o Curso no formato que acontece na UFSC – alternância e itinerância, que se mostrou, vanguardista.

Tudo isso, repito, nos fazem compreender que as Políticas Públicas voltadas para a Educação do Campo obtiveram conquistas, entretanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido, até que projetos como este da UFSC não seja a exceção, mas a regra, até que mais universidades tenham estrutura e condições para implantar e manter cursos de graduação e pós-graduação em Educação do Campo, até que mais jovens possam ter a oportunidade de cursar uma graduação em Educação do Campo sem que para isso eles tenham que abandonar família, trabalho e o lugar onde vivem.

Por fim, devo confessar a limitação deste estudo, especialmente no que diz respeito ao quantitativo de egressa/os entrevistadas/os e o aprofundamento das questões das entrevistas, o que em parte, creio eu, fora comprometido pela impossibilidade de ir presencialmente até os locais onde estas/es egressas/os se encontram, uma vez que, para a maioria delas/es, as atribuições laborais e os compromissos familiares não permitiram tempo suficientemente livre para participarem das entrevistas no formato virtual e/ou para responderem de forma escrita às perguntas do questionário. Creio que seria importante ampliar o foco da pesquisa, incluindo também estudantes que desistiram do curso. Que motivos fizeram com que não concluíssem o curso? Onde e o que estão fazendo estes jovens atualmente? De que forma eles enxergam

a Educação do Campo? Qual a visão que eles têm do território das Encostas da Serra Geral? Estas são pistas para novos estudos que poderão contribuir para o desenvolvimento de novos projetos, para o aprimoramento das iniciativas já existentes da Educação do Campo, bem como, para o processo de desenvolvimento territorial das Encostas da Serra Geral.



## REFERÊNCIAS

ANDION, Maria Carolina M. **Atuação das ONGs nas dinâmicas de desenvolvimento territorial sustentável no meio rural de Santa Catarina.** (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas. Florianópolis, 2007.

ANDRADE, Héilton de et al. **Formação de educadores do campo: um caminho para uma nova educação através do PIBID.** 2017.

ANHAIA, E. M. **A constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas públicas de educação.** (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: MARTINS, Aracy Alves; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). **Educação do Campo – Desafios para a Formação de Professores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 39-55.

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; MARTINS, Maria F. Almeida; MARTINS, Aracy Alves. [Orgs.]. **Territórios Educativos na Educação do Campo.** Autêntica, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p.121-137.

APARECIDA, Maria Fonseca Cida. **Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: A formação de jovens na Escola Família Agrícola de Orizona.** Ed. Novas, 2013.

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da Cidadania. In: **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Col. Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.

ARROYO, Miguel G.; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5.

ARROYO, Miguel. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo.** Brasília: Mimeo, 2005.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na Escola e a Formação do trabalhador. In: BEGNAMI, João Batista; Thierry Burghgrave. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Embrapa Ed. 2013.

ASSING, Lucilene. **Todas as cestas no mesmo território**: um estudo sobre as relações entre as cestas de produtos orgânicos e artesanais em venda direta praticadas pela Acolhida na Colônia e a abordagem das Cestas de Bens e Serviços Territoriais nas Encostas da Serra Geral. Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias, Curso de Especialização em Agroecossistemas, Florianópolis, 2021.

AZEVEDO, Rosaly Stange; DOS SANTOS, André Filipe Pereira Reid. **Camponês e agricultor familiar: mesmos sujeitos? Geografia** (Londrina), v. 26, n. 2, p. 58-77, 2017.

BARRETO, Simone de Brito. **Selo de Identificação da Participação da Agricultura Familiar (SIPAF): reconhecimento social da agricultura familiar brasileira**. 2018.

BAUMANN, Siuzete Vandresen. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2012.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção por uma Educação Básica do campo, n. 3.

BEZERRA Neto, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina S.; NETO, José Leite. (Orgs.). *Na luta pela terra, a conquista do conhecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

BEZERRA Neto, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Orgs.). *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa*. São José: Premier, 2011.

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o PROCAMPO–Programa de Apoio ao Ensino Superior no Bacharelado em Educação do Campo. **EccoS–Scientific Journal**, n. 45, pág. 221-236, 2018.

BICALHO, Ramofly S.; OLIVEIRA, Lia Maria T.; NERES, A. *Pedagogia da Alternância e História da Educação do Campo no Brasil*. In: PERRUSO, Marco Antonio; LOBO, Roberta. **Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade: a experiência da UFRRJ**. Taguatinga – DF: Gráfica e Editora F&F, 2014. p. 125-142.

BICALHO, Ramofly dos Santos. *Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Brasil*. Revista Educere et Educare (Impresso), v. 8, p. 45- 58, 2013.

BICALHO, Ramofly dos Santos. Educação do campo e atores político-institucionais: construindo novos processos identitários na Universidade? In: BERENBLUM, Andrea; OLIVEIRA, Lia Maria T. **Educação: diálogos do cotidiano**. Seropédica (RJ): Outras Letras Editora, 2011.

BICALHO, Ramofly dos Santos. A Educação do Campo e o Ensino de História: possibilidades de formação. In: Revista Percursos. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 183-196, jan. / jun. 2011.

BICALHO, Ramofly dos Santos. Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: trajetória de educadores e lideranças. Campinas: Editora Komedi, 2008.

BICALHO, Ramofly dos Santos. Alfabetização no MST: experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense. Campinas: Editora Komedi, 2007. 2ª edição.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: *fundamentos, métodos e técnicas*. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, p. 15-80, 1994.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea): manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/educacao-rural/pronea-manual-de-operacoes>. Acesso em: 27 de outubro de 2020.

BRASIL. Decreto 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 (Pronea). Diário Oficial da União, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207352&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207352&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art). Acesso em: 27 de outubro de 2020.

BRASIL; MEC. Programa Nacional de Educação do Campo: Pronacampo. Brasília/DF: MEC, março de 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192). Acesso em 27 de outubro de 2020.

CABRAL, L. O. **Espaço e Ruralidade num contexto de desenvolvimento voltado a agricultura familiar**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2004.

CALDART, Roseli S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: Molina, M.; Sá, L. M. (Orgs.). *Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!* Cartilha da 16ª Jornada de Agroecologia. 20 a 23 de set, Lapa, 2017.

CALDART, Roseli S.; STEDILE, Miguel E.; DAROS, Diana. [Orgs.]. Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli S. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. [Orgs.]. Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: Molina, M.; Sá, L. M. (Orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. (pp. 95-122). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CALDART, Roseli S. Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). Educação do campo: campo, políticas públicas, educação. Brasília: IN-CRA; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARCAIOLI, Gabriela F. Educação do campo, agroecologia e ensino de ciências: o tripé da formação de professores. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.

CARCAIOLI, Gabriela F.; TONSO, Sandro; MAZALLA NETO, Wilon Mazalla. Agroecologia como matriz pedagógica para o ensino de Ciências da Natureza nas Licenciaturas em Educação do Campo. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. 3 a 6 de julho. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CARVALHO, Marize S. Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da Educação Básica na perspectiva dos movimentos sociais. Tese Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador, 2011.

CHERFEM, Carolina O. Intersecção de classe, gênero e raça na Licenciatura em Educação do Campo. In: 11º. Congresso Internacional de Educación Superior. Memórias. Havana, Cuba, 2018. v. 1. p. 22-32.

CNEC. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. **Declaração Final (versão plenária)**. Luziânia/GO, 2004.

- COELHO, George Leonardo Seabra. Educação do Campo no Rio de Janeiro: relato da experiência de implementação da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e9386-e9386, 2020.
- COSTA, F. L. CASTANHAR, J. S. Avaliação de programas públicos: *desafios conceituais e metodológicos*. VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública. Lisboa, Portugal, p. 8-11, outubro de 2002.
- DA SILVA, Lourdes Helena. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. **Sísifo**, n. 5, p. 105-112/EN 101-108, 2016.
- DE AZEVEDO MELLO, Rachel Costa; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1-21, 2020.
- DE VASCONCELOS SIADÉ, Aline Rafaela; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. Escola do campo e precarização do trabalho docente. **RTPS-REVISTA TRABALHO, POLÍTICA E SOCIEDADE**, v. 3, n. 4, p. 107-124, 2018.
- DOS SANTOS, Arlete Ramos. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso**. Editora CRV, 2016.
- DOS SANTOS, Ramofly Bicalho; DA SILVA, Marizete Andrade. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.
- DUARTE, Newton. Relações entre o desenvolvimento humano e o conhecimento escolar. Palestra conferida no III Encontro dos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo da Região Sul. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Laranjeiras do Sul. Laranjeiras do Sul, 13 a 15 de novembro de 2017.
- DUARTE, Newton. Os conhecimentos escolares e a concepção de mundo. In: DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- DUARTE, Newton. Os conhecimentos escolares e a concepção de mundo. In: DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55). Campinas: Autores Associados, 1996.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro, n.115, p. 139 – 154, 2002.
- FARIA, C. A. P. A política de avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. V. 20, n. 59, outubro 2005.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. MST: formação e territorialização em São Paulo. Hucitec. 1999.

FERNANDES, Bernardo Maçano. In: SANTOS, Clarice Aparecida. (Orgs.). Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Incra, MDA/NEAD, 2008.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Teoria e política agrária: subsídios para pensar a educação do campo. In: FOERSTE, E.; SCHÜTZFOERSTE, G. M.; DUARTE, L. M. S. (Orgs.). Vitória, ES: PPGE/UFES, 2008. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 6, p. 155-178.

FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 683-694, 2012.

FONSECA, Wéverson Lima et al. Causas e consequências do êxodo rural no nordeste brasileiro. **Nucleus**, v. 12, n. 1, p. 233-240, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FORACCHI, Maria Alice. **O estudante e a transformação da sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

GAIA, Marília C. de M. Agroecologia e Ensino de Ciências: desafios e tensões na Educação do Campo. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – **XI ENPEC**. 3 a 6 de julho. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GELBCKE, D. L. **Agroturismo e produção do espaço nas Encostas da Serra Geral**: entre a ideia e a prática. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Geografia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006

GENTILE, C. Slow Food na Itália e no Brasil. História, projetos e processos de valorização dos recursos locais. Tese de doutorado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 412p. Brasília, 2016.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. Ed. Cortez. 2001

GOHN, M. **Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola. 2002.

GUANZIROLI, C. ROMEIRO, A. BUAINAIN, A. M. SABBATO, A. D. BITTENCOURT, G. Agricultura familiar e reforma agrária no século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. 288p.

GUZZATTI, Thaise Costa. **Acolhida na Colônia**: um espaço de vida e encontros. **Criciúma: Unesc**, 2019.

GUZZATTI, Thaise Costa; TURNES, Valério Alécio; ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer. **A contribuição da educação do campo na construção de territórios**

**rurais.** X Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social (ENAPEGS 2018). Juazeiro do Norte. UFCA, 2018a.

GUZZATTI, Thaise Costa; PANKE, Raquel; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. A construção de um território rural sustentável em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**, v. 5, n. 2, p. 093-110, 2018b.

GUZZATTI, Thaise Costa. **Turismo de Base Comunitária (TBC):** caso da Associação Acolhida na Colônia, 2016.

GUZZATTI, Thaise Costa et al. O desenvolvimento do turismo pedagógico em áreas rurais: o caso do Projeto Viva Ciranda, Joinville (SC). **Revista Brasileira de Ecoturismo (RBEcotur)**, v. 7, n. 1, 2014.

GUZZATTI, Thaise Costa et al. Novas relações entre agricultores familiares e consumidores: perspectivas recentes no Brasil e na França. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 16, n. 3, 2014.

GUZZATTI, Thaise Costa; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce; CORIOLANO, Luzia Neide Menezes Teixeira. Turismo de base comunitária em territórios rurais: caso da Associação de Agroturismo Acolhida na Colônia (SC). **Revista Brasileira de Ecoturismo (RBEcotur)**, v. 6, n. 1, 2013.

GUZZATTI, Thaise C. **O agroturismo como elemento dinamizador na construção de territórios rurais:** o caso da associação de agroturismo acolhida na colônia em Santa Rosa de Lima (SC). Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Florianópolis, 2010.

GUZZATTI, Thaise Costa et al. **O agroturismo como instrumento de desenvolvimento rural;** Sistematização e análise das estratégias utilizadas para a implantação de um programa de agroturismo nas encostas da Serra Geral Catarinense. 2003.

HALL, S. A identidade cultural da pós-modernidade – 10ª Edição, DP&A editora. Rio de Janeiro, 2000.

HALMENSCHLAGER, Karine R.; DEL MONACO, Graziela; STRAGLIOTTO, Marisa. Abordagem temática na educação do campo: desafios no âmbito do estágio docência. X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. 5 a 8 de setembro, Sevilla, 2017.

HUBSCHER, R. *Réflexions sur l'identité paysanne au XIX e siècle:* identité réelle ou supposée? Sciences sociales et mondes ruraux contemporains - Ruralia. 2001.

HUDLER, Thais G. R. da S. Em questão :os processos investigativos na formação inicial de educadores do campo - área de Ciências da Natureza e Matemática. (Dissertação de mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2015.

INCRA. **Pronera**: 23 anos levando educação para o campo brasileiro. Abril de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/pronera-23-anos-levando-educacao-para-o-campo-brasileiro>. Acesso em: 06 de setembro de 2021.

JANATA, Natacha Eugenia. A juventude na formação de professores do campo. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1-17, 2020.

JANATA, Natacha Eugenia. “**Juventude que ousa lutar!**” Trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. 2012. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2012.

JENSEN, Klaus Bruhn et al. *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch, 1993.

JUNQUEIRA, C. P. LIMA, J. F. Políticas públicas para a agricultura familiar no Brasil. Seminário: Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v. 29, n. 2, p. 159-176, jul./dez. 2008.

KOLING, Edgar J.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). Por uma Educação Básica do Campo. nº 1. Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 4.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em revista**, n. 45, p. 91-110, 2012.

LECLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em aberto**, v. 25, n. 88, 2012.

LONG, N.; PLOEG, J. D. *Heterogeneity, actor and structure: towards a reconstitution of the concept of structure*. In.: BOOTH, D. (org) Rethinking social development: theory, research and practice. Essex: Longman Scientific and Technical. 1994, p. 62-89.

LUTHER, Alessandra; GERHARDT, Tatiana Engel. Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento das escolas do campo no Brasil. **Revista Saberes da Amazônia**, v. 3, n. 07, p. 281-310, 2018.

MARTINS, J.S. (Org.). **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1986.

MIOR, L. C. **Agricultores familiares, agroindústrias e território**: a dinâmica das redes de desenvolvimento rural no Oeste Catarinense. UFSC – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Florianópolis – agosto, 2003.



MOLINA, Monica C. Expansão das Licenciaturas em educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Curitiba: Editora UFPR.

MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. MDA / Série NEAD Debate 23, 2014.

MOLINA, Monica C.; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helena C. de A. [Orgs.] Em Aberto – **Educação do Campo**. INEP/MEC 2012.

MOLINA, Mônica Castagna & SÁ, Laís Mourão. (Organizadoras). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: campo—política pública—educação. **Memória e história do Pronera: Contribuições para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 29-67, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II**. MDA/MEC 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; MUNARIM, Antonio. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. IICA, 2006.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 369-381, 2015.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Diversidad y tiempo integral-La garantía de los derechos sociales. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 291-304, 2014.

MOLL, Jaqueline. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. **O Brasil sem Miséria. Brasília**, p. 563-581, 2014.

MOLL, Jaqueline. **Os Tempos da Vida nos Tempos da Escola-: Construindo Possibilidades**. Penso Editora, 2013.

MOLL, Jaqueline; RABELO, Marta Klumb Oliveira. (Re) conhecendo o território escolar e mapeando o sentido do ser-jovem: contribuições dos programas e projetos intersetoriais para superação das vulnerabilidades do escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 3023-3025, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Penso Editora, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Artmed Editora, 2009.

MOLL, Jaqueline. EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 2, 2004.

MULLER, J. M. **Do tradicional ao agroecológico: as veredas das transições** (o caso dos agricultores familiares de Santa Rosa de Lima). Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas). Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

MUNARIM, A.; HANFF, B.C.; SCHMIDT, W. O ponto de partida: Relato da implementação da EduCampo na UFSC e as duas primeiras turmas "na ilha" (o Campus dentro da ilha (a capital, Florianópolis)". In. BRITTO, N. e GUERERO, P. (Org.) **Campo, ciências da natureza, matemática e agroecologia: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em educação do campo da UFSC**, Tubarão, Copiart, 2021. pp. 39-57.

MUNARIM, Antonio. **Memorial de Atividades Acadêmicas: Trajetória Acadêmico-Política de um Educador da UFSC**. Florianópolis/SC, 2017a. 250p.

MUNARIM, Antonio. Educação do campo e LDB: Uma relação quase vazia. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 493-506, 2017b.

MUNARIM, Antonio; SCHMIDT, Wilson. **Educação do Campo e as Políticas Públicas: Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação**. Centro de Ciências da Educação - CED Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável - Educampo/UFSC: Florianópolis, novembro de 2014.

MUNARIM, Antônio; SCHMIDT, Wilson. Educação do Campo e políticas públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, p. 21-43, 2013.

MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de professor**, v. 15, n. 1, p. 83-95, 2012.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2011.

MUNARIM, Antonio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. 20 e 21 de outubro de 2008.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 57-72, 2008.

MUNARIM, Antonio et al. **A práxis dos movimentos sociais na região de Lages**. 1990.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa** – características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisa em Administração. São Paulo, vol. 1, n.3, 1996.

NIERDELE, P. A. **Mercados como arenas de luta por reconhecimento**: disputas morais na construção dos dispositivos de qualificação dos alimentos. Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 15 - No 33 - Maio/Ago. de 2016.

NIERDELE, P. A. **Os agricultores ecologistas nos mercados para alimentos orgânicos**: contramovimentos e novos circuitos de comércio Sustentabilidade em Debate - Brasília, v. 5, n. 3, p. 79-96, set/dez, 2014.

NOGUEIRA, L. C. A. **Agricultura familiar e capacitação técnica**: perspectiva para uma nova geração. Tese. Faculdade de Engenharia Agrícola – UNICAMP, 2009.

PAITER, Leila L. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento ciências da natureza**: a Licenciatura em Educação do Campo – UFSC. 2017. Dissertação (Mestrado Graduação em Educação Científica e Tecnológica) -Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011. 2ª impressão da 43ª edição.

PICOLOTTO, E. L. Os atores da construção da categoria agricultura familiar no Brasil. **Revista de Economia e Sociologia Rural** – RESR, Vol. 52, Supl. 1, p. S063-S084, Piracicaba – SP, 2014.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.

POSSER, Juliana; DE ALMEIDA, Lia Heberlê; MOLL, Jaqueline. Educação Integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 28, p. 112-126, 2016.

PRUST, Ana Maria et al. **A construção de um diagnóstico municipal para o aprimoramento da ação docente de um educador do campo**. 2017.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves et al. A educação do campo em tempos de privatização e golpe. **Cenas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2018

SABOURIN, E. Práticas de reciprocidade e economia de dádiva em comunidades rurais do Nordeste brasileiro. **Raízes**, Ano XVIII, Nº 20, novembro/ 99, pp. 41-49.

SABOURIN, E. SAMPER, M. GILLES, M. Políticas Públicas para as agriculturas familiares: existe um modelo latino-americano? **IV Colóquio Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural**, Porto Alegre, Brasil, 12-14 de novembro 2014. s.l.: s.n., 15p.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Wilson. **Agroecologia sem agricultores locais?** Uma reflexão sobre implicações da agroindustrialização em projetos de desenvolvimento sustentável de territórios rurais. Florianópolis: Nea Educampo/UFSC, 2016.

SCHMIDT, Wilson **Educação do campo: agroecologia [e] campesinato: três ângulos, três lados, mas não um triângulo.** Florianópolis: NEA EduCampo/UFSC, 2018.

SCHMIDT, Wilson; SCHMIDT, Wilson e TURNES, Valério A. Desenvolvimento local em espaços rurais: a construção de um “território” nas encostas da Serra Geral, em Santa Catarina. In: PAULILO, M. I.; SCHMIDT, W. (orgs.): Agricultura e ruralidade em Santa Catarina. Florianópolis: UFSC. 2003, p. 287-308.

SCHNEIDER, S. CASSOL, A. Diversidade e heterogeneidade da agricultura familiar no Brasil e algumas implicações para políticas públicas. **Cadernos de Ciências & Tecnologias**. v. 31, n. 2, p. 227-263, Brasília, maio/ago. 2014.

SDTMPTDRS – Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: **Território da Cidadania Oeste Catarinense**. Chapecó: 2010.

SILVA, M.S. A Formação Integral do Ser Humano: referência e desafio da educação do campo. In: **Revista da Formação por Alternância**, ano 3, n. 5, Brasília: UNE-FAB, 2007.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. A perspectiva Freireana de Formação na Práxis da Educação Popular Crítica. In: SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A Busca do Tema Gerador na Práxis da Educação Popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007. p. 13-26.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **Das falas significativas às práticas contextualizadas: a construção do currículo na perspectiva crítica e popular**. 2004. 405f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUZA. A. P. O. ALCÂNTARA, R. L. C. **Inserção da pequena agricultura familiar no mercado de nichos: o caso da AGRECO no Estado de Santa Catarina- BR Congresso da SOBER**, jul. 2014.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45 jul/dez 2006.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Maria Antônia. (Org.) **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e Movimentos Sociais do Campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. Fundação Perseu Abramo. 1999.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antonio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, p. 41-51, 2015.

TREVISAN, A. P; VAN BELLEN, H. M. **Avaliação de políticas públicas**: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 42(3), p. 529-50, maio/jun. 2008.

TURNES, Valério Alécio; SCHMIDT, Wilson; GUZZATTI, Thaíse. **Formar novos rurais**. Criciúma, SC: EDIUNESC, 2018. 189 p.

UFSC. Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. **Proposta inicial para composição e funcionamento das turmas de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina** (a partir da terceira turma – julho de 2011), atualmente com seus Tempos-Universidade oferecidos no Campus Central da UFSC: Florianópolis, Ofício interno (não publicado), sem data (provavelmente 2010).

UFSC/EDUCAMPO. Texto sobre mambembe para projeto atendendo solicitação da Professora Beatriz Hanff. Florianópolis, documento interno elaborado por Wilson Schmidt e não publicado, 2012. 3 p.

VANDERLINDE, Sebastião. **Permacultura na escola**: o planejamento para implantação da horta orgânica como espaço de aprendizagem. Florianópolis: UFSC, 2022.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o Futuro das Escolas no Campo? **Educação em Revista**, v. 31, p. 49-69, 2015.

VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernardete Wrublevski. **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Editora Insular. 2009.

WANDERLEY, M. N. B. *Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro*. In Tedesco, J. C. **Agricultura Familiar, realidades e perspectivas**. 2ª Ed. Passo Fundo: EDIUFPE, 1999.

WEBER, Diego et al. A experiência da Cooperagreco: desenvolvimento regional das Encostas da Serra Geral Catarinense. **Cadernos de Agroecologia**, v. 8, n. 2, 2013.

WESZ JUNIOR, V. J & TRENTIN, I. C. L. Desenvolvimento Territorial com agroindústrias familiares. In: **XLII Congresso da Sober**, 1, Ribeirão Preto. Anais. Ribeirão Preto: SOBER, 2005.

WILKINSON, J. **O mundo rural como espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: ed. UFRGS, 2009.

ZANLORENZI, Maria Joséia. **Reflexões acerca do materialismo histórico-dialético, pesquisa em educação e categorias de análise**. 2015.

## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista – Egressos

**Projeto de Pesquisa:** Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial: um olhar sobre as contribuições da política de formação de professores do campo em Santa Rosa de Lima (SC)

Mestranda: Cláudia Regina Ataíde de Paula (PPGEC/UFRGS)  
Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll (UFRGS)  
Coorientadora: Profa. Dra. Thaise Guzzatti (UFSC)

**Objetivo da Pesquisa:** Analisar como as políticas públicas voltadas para a formação de educadoras/es do campo contribuíram para o processo de construção (ou desenvolvimento) territorial nas Encostas da Serra Geral.

### Roteiro de Entrevista

#### Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC Turma de 2012 – Encostas da Serra Geral (Santa Rosa Lima/SC)

<b>1. Dados pessoais</b>	
1.1 Nome completo da(o) entrevista(o):	1.2 Idade:
1.3 Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino	
1.4 Onde você nasceu?	1.5 Onde você mora?
1.6 Qual sua relação com o campo? Ela é atual ou é histórica?	
<b>2. Sobre o ingresso no Curso de Graduação em Educação do Campo da UFSC</b>	
2.1 Como você tomou conhecimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo (turma das Encostas da Serra Geral) ofertado pela UFSC?	
2.2 O que te motivou a fazer o curso?	
2.3 O que favoreceu o seu ingresso no curso?	
2.4 O que favoreceu a sua permanência no curso?	
2.5 Antes de fazer essa graduação, qual era sua expectativa para o futuro?	
2.6 O que você sabia sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo antes de cursá-lo?	
<b>3. Durante o período que frequentou o Curso de Graduação em Educação do Campo</b>	
3.1 Você recebeu algum tipo de auxílio/bolsa estudantil durante o tempo em que fez o curso?	
<b>Se Sim:</b>	
a) Qual?	
b) Que importância este auxílio teve para você (e/ou para sua família)?	
c) Caso não tivesse recebido este auxílio você teria se mantido no curso mesmo assim?	
3.2 Como funcionava a alternância no curso e quais impactos você avalia que este regime trouxe para a turma e, em especial, para você? Explique sua resposta.	

3.3 Quais aspectos, positivos e negativos, você pode elencar durante o período que frequentou o curso?
3.4 Você consegue apontar impactos que o curso teve, ainda durante a execução, na sua vida cotidiana (pessoa, trabalho, sociedade)?
3.5 Uma das características do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, é a formação por área do conhecimento em Ciências da Natureza e Matemática. No que diz respeito a esta formação, de que forma, durante o curso, os ensinamentos acadêmicos se articulavam com as vivências cotidianas comunitárias?
3.6 No que diz respeito à formação de professoras/es em Educação do Campo há todo um discurso de educação contextualizada e ancorada na práxis. De que forma o contexto local, ou seja, das Encostas da Serra Geral e do município de Santa Rosa de Lima, foi considerado no processo de formação de professores em Educação do Campo? Quais os pontos fortes e quais as fragilidades?
3.7 No período de realização do curso, que atividades/ações/movimentos estavam acontecendo em Santa Rosa de Lima e nas Encostas da Serra Geral, ligados ao Desenvolvimento Territorial Sustentável? Isso era apresentado e debatido na UFSC? Eram questões discutidas nas aulas?
<b>4. Depois da conclusão do Curso de Graduação em Educação do Campo</b>
4.1 Você foi impactado pela formação de graduação em Educação do Campo?
4.2 Para você, qual foi a importância em fazer um curso superior?
4.3 Como você avalia a formação por área de conhecimento?
4.4 Qual era sua atividade de trabalho antes da graduação?
4.5 Você está atuando como professor? a) Por quê? b) O Curso de Educação do Campo te fez um profissional melhor? Em que sentido?
<b>5. Sobre o Território das Encostas da Serra Geral</b>
5.1 Antes de cursar a graduação você já tinha uma compreensão dos significados de território e de construção territorial sustentável?  Se sim, qual era?
5.2 O que é o “Território das Encostas da Serra Geral” para você? O curso ajudou a conhecer melhor este território?
5.3 Como você via seu município antes do curso?
5.4 Sua visão em relação ao seu município foi modificada depois de ter cursado a graduação em Educação do Campo?
5.5 Na sua opinião o curso de Licenciatura em Educação do Campo contribuiu para o fortalecimento e desenvolvimento do território das ESG e para o município de Santa Rosa de Lima?  Se sim, quais foram essas contribuições?



5.6 Ter cursado a graduação em Educação do Campo mudou sua relação com o território e/ou com a comunidade de seu município? Me fale um pouco sobre isso.
5.7 Você participa de algum tipo de organização no seu município (cooperativa/ associação/ sindicato etc.)? Se sim, quais?
<b>6. Sobre os Princípios da Educação do Campo</b>
6.1 O Curso de Educação do Campo contribuiu para o debate da igualdade de gênero nas ESG? Se sim, de que forma?
6.2 O Curso de Educação do Campo contribuiu em seu processo de participação qualificada de cidadão? Se sim, de que forma?
6.3 Foram desenvolvidas ações/atividades no Curso de Educação do Campo voltadas para a valorização e fortalecimento da autonomia e para o saber tradicional? Se sim, de que forma(s) isso aconteceu?
6.4 O Curso de Educação do Campo contribuiu para o debate e reflexões sobre a questão ambiental nas ESG? Se sim, de que forma?
<b>7. A Pandemia da COVID-19 e o Território das Encostas da Serra Geral (SC)</b>
7.1 Do seu ponto de vista quais os principais impactos (sociais, econômicos, culturais e políticos) foram causados pela pandemia da COVID-19 no Território das Encostas da Serra Geral, e de modo mais específico, no município de SRL?

## APÊNDICE B – Roteiro Entrevista – Ex-gestor/Ex-docente 1

**Projeto de Pesquisa:** Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial: um olhar sobre as contribuições da política de formação de professores do campo em Santa Rosa de Lima (SC)

Mestranda: Cláudia Regina Ataíde de Paula (PPGEC/UFRGS)

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll (UFRGS)

Coorientadora: Profa. Dra. Thaise Guzzatti (UFSC)

**Objetivo da Pesquisa:** Analisar como as políticas públicas voltadas para a formação de educadoras/es do campo contribuíram para o processo de construção (ou desenvolvimento) territorial nas Encostas da Serra Geral.

### Roteiro de Entrevista

Docente Aposentado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC

<b>Nome do Entrevistado:</b>
<b>1. Sobre o processo de implantação do Curso de EduCampo na UFSC</b>
1.1 A partir de 2007 várias universidades, como por exemplo a UnB, UFMG, UFBA e UFS, criaram projetos, ou seja, cursos temporários de Licenciatura em Educação do Campo. A UFSC foi uma das primeiras universidades brasileira a criar um curso regular de Educação do Campo. Isso permitiu, mesmo com os abalos sofridos pelas Políticas de Educação nos últimos anos, que a UFSC mantivesse o curso. Quais fatores colaboraram para a implantação do curso?
1.2 Ainda sobre o processo de implantação do curso de Educação do Campo, o senhor poderia elencar que características a UFSC tinha que se colocaram como diferenciais e que julga ser importante neste processo de implantação? Quais fatores foram determinantes?
1.3 Por que uma das primeiras e principais demandas dos movimentos por uma educação do campo foi a formação de professores iniciais? E qual foi o impacto dessa decisão?
<b>2. Sobre interiorização, Regime de Alternância e Formação por área de Conhecimento</b>
2.1 A UFSC, em resposta aos anseios dos movimentos sociais, revoluciona o contexto de formação de professoras/es em Educação do Campo e torna concreta a interiorização da universidade, a adoção do Regime de Alternância e a formação por Área de Conhecimento. Colocando em perspectiva esses aspectos, qual a relevância de uma Política Pública (como é o caso do Decreto 7.352/2010) que leve em consideração essas realidades?
2.2 Que aspectos poderiam ser elencados como determinantes para que a UFSC implantasse o formato itinerante do Curso de Educação do Campo?

2.3 Quais os principais entraves (internos e externos) enfrentados para que fosse criado o formato itinerante do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC? E quais as perspectivas para manutenção desse formato itinerante?
2.4 Levando em consideração os aspectos da itinerância, alternância e formação por área de conhecimento no curso de Educação do Campo da UFSC, como os professores avaliam do que isso traz de positivo e quais dificuldades se colocam para que estes aspectos se concretizem?
2.5 Na época em que você estava na UFSC, qual era o processo para definir que territórios receberiam o Curso de Educação do Campo no formato itinerante?
2.6 Quais os principais benefícios na formação de professoras/es em Educação do Campo por área de conhecimento?
2.7 Qual a relevância acadêmica (para a UFSC) e qual a relevância para a sociedade para manutenção do formato itinerante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
<b>3. Território das Encostas da Serra Geral e a Turma de EduCampo de 2012</b>
3.1 Que características do território Encostas da Serra Geral foram relevantes para o estabelecimento de uma turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo? E por que o município de Santa Rosa de Lima foi escolhido para sediar a turma?
3.2 Quais fatores, atores e parcerias foram determinantes para implantação de uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo no território das Encostas da Serra Geral?
3.3 Considerando uma análise das políticas públicas em educação do campo e seu impacto nas propostas de desenvolvimento territorial, quais as principais contribuições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC para o fortalecimento e desenvolvimento do Território das Encostas da Serra Geral? E para o município de Santa Rosa de Lima?
<b>4. A Educação do Campo no Brasil nos dias atuais</b>
4.1 Prof. Munarim, em 2008 o senhor publicou um artigo com o título de “ <b>Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil</b> ”, no qual, além de contextualizar fatos e conquistas inéditas no campo das Políticas Sociais e de Educação do Campo no cenário brasileiro, que teve como protagonista o Movimento Nacional de Educação do Campo que se contrapõe as históricas políticas de educação rural, o senhor trás reflexões a respeito da construção de uma identidade da Educação do Campo. Colocando em perspectiva essa construção, como o senhor avalia o status atual deste processo no Brasil?

## APÊNDICE C – Roteiro Entrevista – Ex-gestor/Ex-docente 2

**Projeto de Pesquisa:** Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial: um olhar sobre as contribuições da política de formação de professores do campo em Santa Rosa de Lima (SC)

Mestranda: Cláudia Regina Ataíde de Paula (PPGEC/UFRGS)

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll (UFRGS)

Coorientadora: Profa. Dra. Thaise Guzzatti (UFSC)

**Objetivo da Pesquisa:** Analisar como as políticas públicas voltadas para a formação de educadoras/es do campo contribuíram para o processo de construção (ou desenvolvimento) territorial nas Encostas da Serra Geral.

### Roteiro de Entrevista

#### Docente Aposentado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC

<b>Nome do Entrevistado:</b>
<b>1. Sobre o processo de implantação do Curso de EduCampo na UFSC</b>
1.1 A partir de 2007 várias universidades, como por exemplo a UnB, UFMG, UFBA e UFS, criaram projetos, ou seja, cursos temporários de Licenciatura em Educação do Campo. A UFSC foi uma das primeiras universidades brasileira a criar um curso regular de Educação do Campo. Isso permitiu, mesmo com os abalos sofridos pelas Políticas de Educação nos últimos anos, que a UFSC mantivesse o curso. Quais fatores colaboraram para a implantação do curso?
1.2 Ainda sobre o processo de implantação do curso de Educação do Campo, você poderia elencar que características a UFSC tinha que se colocaram como diferenciais e que julga ser importante neste processo de implantação? Quais fatores foram determinantes?
1.3 Por que uma das primeiras e principais demandas dos movimentos por uma educação do campo foi a formação de professores iniciais? E qual foi o impacto dessa decisão?
<b>2. Sobre interiorização, Regime de Alternância e Formação por área de Conhecimento</b>
2.1 A UFSC, em resposta aos anseios dos movimentos sociais, revoluciona o contexto de formação de professoras/es em Educação do Campo e torna concreta a interiorização da universidade, a adoção do Regime de Alternância e a formação por Área de Conhecimento. Colocando em perspectiva esses aspectos, qual a relevância de uma Política Pública (como é o caso do Decreto 7.352/2010) que leve em consideração essas realidades?
2.2 Que aspectos poderiam ser elencados como determinantes para que a UFSC implantasse o formato itinerante do Curso de Educação do Campo?

2.3 Quais os principais entraves (internos e externos) enfrentados para que fosse criado o formato itinerante do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC? E quais as perspectivas para manutenção desse formato itinerante?
2.4 Levando em consideração os aspectos da itinerância, alternância e formação por área de conhecimento no curso de Educação do Campo da UFSC, como os professores avaliam do que isso traz de positivo e quais dificuldades se colocam para que estes aspectos se concretizem?
2.5 Na época em que você estava na UFSC, qual era o processo para definir que territórios receberiam o Curso de Educação do Campo no formato itinerante?
2.6 Quais os principais benefícios na formação de professoras/es em Educação do Campo por área de conhecimento?
2.7 Qual a relevância acadêmica (para a UFSC) e qual a relevância para a sociedade para manutenção do formato itinerante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
<b>3. Território das Encostas da Serra Geral e a Turma de EduCampo de 2012</b>
3.1 Que características do território Encostas da Serra Geral foram relevantes para o estabelecimento de uma turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo? E por que o município de Santa Rosa de Lima foi escolhido para sediar a turma?
3.2 Quais fatores, atores e parcerias foram determinantes para implantação de uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo no território das Encostas da Serra Geral?
3.3 À época em que a turma das Encostas da Serra Geral do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC foi implantada já acontecia diversas movimentações naquela região no que diz respeito a um projeto de construção territorial, como por exemplo a criação da Associação de Agroturismo Ecológico Acolhida na Colônia e da Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral (AGRECO). De que forma, que o que já acontecia naquele território foi incorporado pela Educação do Campo?
3.4 Analisando registros documentais da UFSC referentes a Turma de Educação do Campo das ESG, verifica-se que do total de 43 ingressos, 21 desistiram ou abandonaram o curso. Como Coordenador desta turma, ao que você atribui o fato de 22 alunos terem concluído o curso?
3.5 Considerando uma análise das políticas públicas em educação do campo e seu impacto nas propostas de desenvolvimento territorial, quais as principais contribuições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC para o fortalecimento e desenvolvimento do Território das Encostas da Serra Geral? E para o município de Santa Rosa de Lima?
<b>4. A Educação do Campo no Brasil nos dias atuais</b>
4.1 Prof. Schmidt, em sua publicação “ <i>Educação do Campo e as Políticas Públicas: subsídios ao dirigente municipal de educação</i> ”, escrita em parceria com o Prof. Munarim, é

contextualizado o processo de construção de uma nova concepção de educação para os povos do campo, que se torna pública e coletivamente pensada a partir do I ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), ocorrido em 1997. Evento este que culminou numa movimentação e em conquistas inéditas no campo das Políticas Sociais e da Educação do Campo. Colocando em perspectiva essa construção, como o senhor avalia o status atual deste processo no Brasil?

## **APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Egressos**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial: um olhar sobre as contribuições da política de formação de professores do campo em Santa Rosa de Lima (SC)

Pesquisadoras Responsáveis:  
Cláudia Regina Ataíde de Paula (mestranda)  
Profa. Dra. Jaqueline Moll (orientadora)  
Profa. Dra. Thaise Guzzatti (coorientadora)

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pela(o) participante, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com as pesquisadoras. Se preferir, pode consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e objetivos:**

As Políticas Públicas, nascidas a partir dos movimentos sociais do campo, podem atender múltiplas possibilidades. Em se tratando das políticas de Educação do Campo estas contribuem para o fortalecimento do papel emancipador da educação e do processo de desenvolvimento humano, político e econômico-social.

O objetivo deste estudo é analisar como as políticas públicas voltadas para a formação de educadoras/es do campo contribuíram para o processo de construção (ou desenvolvimento) territorial nas Encostas da Serra Geral.

#### **Procedimentos:**

Esta pesquisa será realizada por meio de entrevista semiestruturada, no formato virtual, com perguntas acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC (turma das Encostas da Serra Geral) e como este contribuiu para o fortalecimento do desenvolvimento do território. O tempo estimado para a entrevista é de 60 minutos.

Posteriormente, estas informações irão contribuir para a publicação de um artigo e poderão servir de subsídio para que a comunidade científica conheça as contribuições sociais, culturais, ambientais e econômicas promovidas a partir da modalidade de interiorização do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, bem como,

para a qualificação das políticas públicas voltadas para a formação de professoras/es em Educação do Campo.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade para fazê-lo. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado e serão adotadas medidas para assegurar a confidencialidade e a privacidade garantindo a não utilização das informações em prejuízo, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro. Todos os dados coletados serão guardados por período mínimo de 5 anos sob responsabilidade da pesquisadora principal.

**Desconforto e riscos:**

Os possíveis riscos e desconfortos da sua participação nessa pesquisa estão relacionados ao tempo previsto para a entrevista, podendo gerar cansaço e aborrecimento e, a alguma ação involuntária e não intencional que proceda numa quebra da privacidade e da confidencialidade de informações. Por isso lembramos que sua participação não é obrigatória, e que você pode retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo a você.

**Benefícios:**

O benefício deste estudo prevê a produção de conhecimento na área de educação, com possibilidade de qualificar o processo formativo de professoras/es da Educação do Campo e, conseqüentemente, de suas contribuições para o desenvolvimento sustentável dos territórios em que atuam.

**Custos e Indenização:**

A sua participação nessa pesquisa não lhe trará custos, assim como não lhe dará vantagem financeira. O consentimento com a pesquisa não retira o direito à indenização por eventuais danos causados por ela.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras. E em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. O Comitê é formado por um grupo de servidores que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e, assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

**Endereço CEP/UFRGS**

Av. Paulo Gama, 110, Sala 311  
Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro  
Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060



**Contato CEP/UFRGS**

Fone: +55 (51) 3308 3738

E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)

Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:30 às 12:30 e das 13:30 às 17:30

(\*) Em função da pandemia, o CEP/UFRGS está atendendo apenas por e-mail, até que sejam retomadas as atividades presenciais na UFRGS.

**Contato com as pesquisadoras:**

Cláudia Regina Ataíde de Paula – +55 (61) 98295-7687

Jaqueline Moll: +55 (51) 99944-3026

Thaise Guzzatti: +55 (48) 98824-0132

E-mail da pesquisa: [cradepaula@gmail.com](mailto:cradepaula@gmail.com)**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):**

O projeto foi avaliado pelo CEP/UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar, emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante da pesquisa)**Responsabilidade da Pesquisadora:**

Asseguro que o estudo em foco está em conformidade com os preceitos éticos do anonimato, da participação voluntária, da ciência dos objetivos da pesquisa, dos cuidados com a integridade física, psicológica e social dos participantes, de acordo com as determinações da Resolução CNS N° 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e em conformidade com a Resolução CNS N° 510 de 2016, sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura da pesquisadora)

**APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)  
Ex-gestores/Ex-docentes**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial: um olhar sobre as contribuições da política de formação de professores do campo em Santa Rosa de Lima (SC)

Pesquisadoras Responsáveis:  
Cláudia Regina Ataíde de Paula (mestranda)  
Profa. Dra. Jaqueline Moll (orientadora)  
Profa. Dra. Thaise Guzzatti (coorientadora)

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pela(o) participante, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com as pesquisadoras. Se preferir, pode consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

**Justificativa e objetivos:**

As Políticas Públicas, nascidas a partir dos movimentos sociais do campo, podem atender múltiplas possibilidades. Em se tratando das políticas de Educação do Campo estas contribuem para o fortalecimento do papel emancipador da educação e do processo de desenvolvimento humano, político e econômico-social.

O objetivo deste estudo é analisar como as políticas públicas voltadas para a formação de educadoras/es do campo contribuíram para o processo de construção (ou desenvolvimento) territorial nas Encostas da Serra Geral.

**Procedimentos:**

Esta pesquisa será realizada por meio de entrevista semiestruturada, no formato virtual, com perguntas acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC (turma das Encostas da Serra Geral) e como este contribuiu para o fortalecimento do desenvolvimento do território. O tempo estimado para a entrevista é de 60 minutos.

Posteriormente, estas informações irão contribuir para a publicação de um artigo e poderão servir de subsídio para que a comunidade científica conheça as contribuições sociais, culturais, ambientais e econômicas promovidas a partir da modalidade de interiorização do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, bem como,

para a qualificação das políticas públicas voltadas para a formação de professoras/es em Educação do Campo.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade para fazê-lo. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado e serão adotadas medidas para assegurar a confidencialidade e a privacidade garantindo a não utilização das informações em prejuízo, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro. Todos os dados coletados serão guardados por período mínimo de 5 anos sob responsabilidade da pesquisadora principal.

**Desconforto e riscos:**

Os possíveis riscos e desconfortos da sua participação nessa pesquisa estão relacionados ao tempo previsto para a entrevista, podendo gerar cansaço e aborrecimento e, a alguma ação involuntária e não intencional que proceda numa quebra da privacidade e da confidencialidade de informações. Por isso lembramos que sua participação não é obrigatória, e que você pode retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo a você.

**Benefícios:**

O benefício deste estudo prevê a produção de conhecimento na área de educação, com possibilidade de qualificar o processo formativo de professoras/es da Educação do Campo e, conseqüentemente, de suas contribuições para o desenvolvimento sustentável dos territórios em que atuam.

**Custos e Indenização:**

A sua participação nessa pesquisa não lhe trará custos, assim como não lhe dará vantagem financeira. O consentimento com a pesquisa não retira o direito à indenização por eventuais danos causados por ela.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras. E em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. O Comitê é formado por um grupo de servidores que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e, assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

**Endereço CEP/UFRGS**

Av. Paulo Gama, 110, Sala 311  
Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro  
Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060

**Contato CEP/UFRGS**

Fone: +55 (51) 3308 3738

E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)

Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:30 às 12:30 e das 13:30 às 17:30

(\*) Em função da pandemia, o CEP/UFRGS está atendendo apenas por e-mail, até que sejam retomadas as atividades presenciais na UFRGS.

**Contato com as pesquisadoras:**

Cláudia Regina Ataíde de Paula – +55 (61) 98295-7687

Jaqueline Moll: +55 (51) 99944-3026

Thaise Guzzatti: +55 (48) 98824-0132

E-mail da pesquisa: [cradepaula@gmail.com](mailto:cradepaula@gmail.com)

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):**

O projeto foi avaliado pelo CEP/UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar, emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, **aceito participar e autorizo ser identificado nominalmente na referida pesquisa:**

Nome do (a) participante da pesquisa:

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do participante da pesquisa)

**Responsabilidade da Pesquisadora:**

Asseguro que o estudo em foco está em conformidade com os preceitos éticos do anonimato, da participação voluntária, da ciência dos objetivos da pesquisa, dos cuidados com a integridade física, psicológica e social dos participantes, de acordo com as determinações da Resolução CNS N° 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e em conformidade com a Resolução CNS N° 510 de 2016, sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura da pesquisadora)

## ANEXO A – Paisagens das Encostas da Serra Geral/SC

### 1. Anitápolis (Entrada da Trilha dos Índios)



Fonte: <https://it.wikiloc.com/percorsi/4x4/brasil/santa-catarina/anitapolis> - Autor não identificado

### 2. Armazém



Fonte: <https://mapio.net/pic/p-121607673/> - Autor não identificado



### 3. Braço do Norte



Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Bra%C3%A7o\\_do\\_Norte\\_River#/media/File:Represa\\_Bra%C3%A7o\\_do\\_Norte.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Bra%C3%A7o_do_Norte_River#/media/File:Represa_Bra%C3%A7o_do_Norte.jpg)  
Autor não identificado

### 4. Grão Pará



Fonte: <https://www.sc.gov.br/conhecasc/municipios-de-sc/grao-para> - Autor: Antonello Fotos



## 5. Rio Fortuna



Fonte: [https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotos-g4084085-Rio\\_Fortuna\\_State\\_of\\_Santa\\_Catarina.html](https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotos-g4084085-Rio_Fortuna_State_of_Santa_Catarina.html)

Autor não identificado

## 6. Santa Rosa de Lima



Fonte Google (Foto 2): <https://mapio.net/pic/p-5946651/> - Autor Não Identificado



## 7. São Bonifácio



Fonte: [https://www.tripadvisor.com/LocationPhotos-g3844954-Sao\\_Bonifacio\\_State\\_of\\_Santa\\_Catarina.html](https://www.tripadvisor.com/LocationPhotos-g3844954-Sao_Bonifacio_State_of_Santa_Catarina.html)  
Autor não identificado

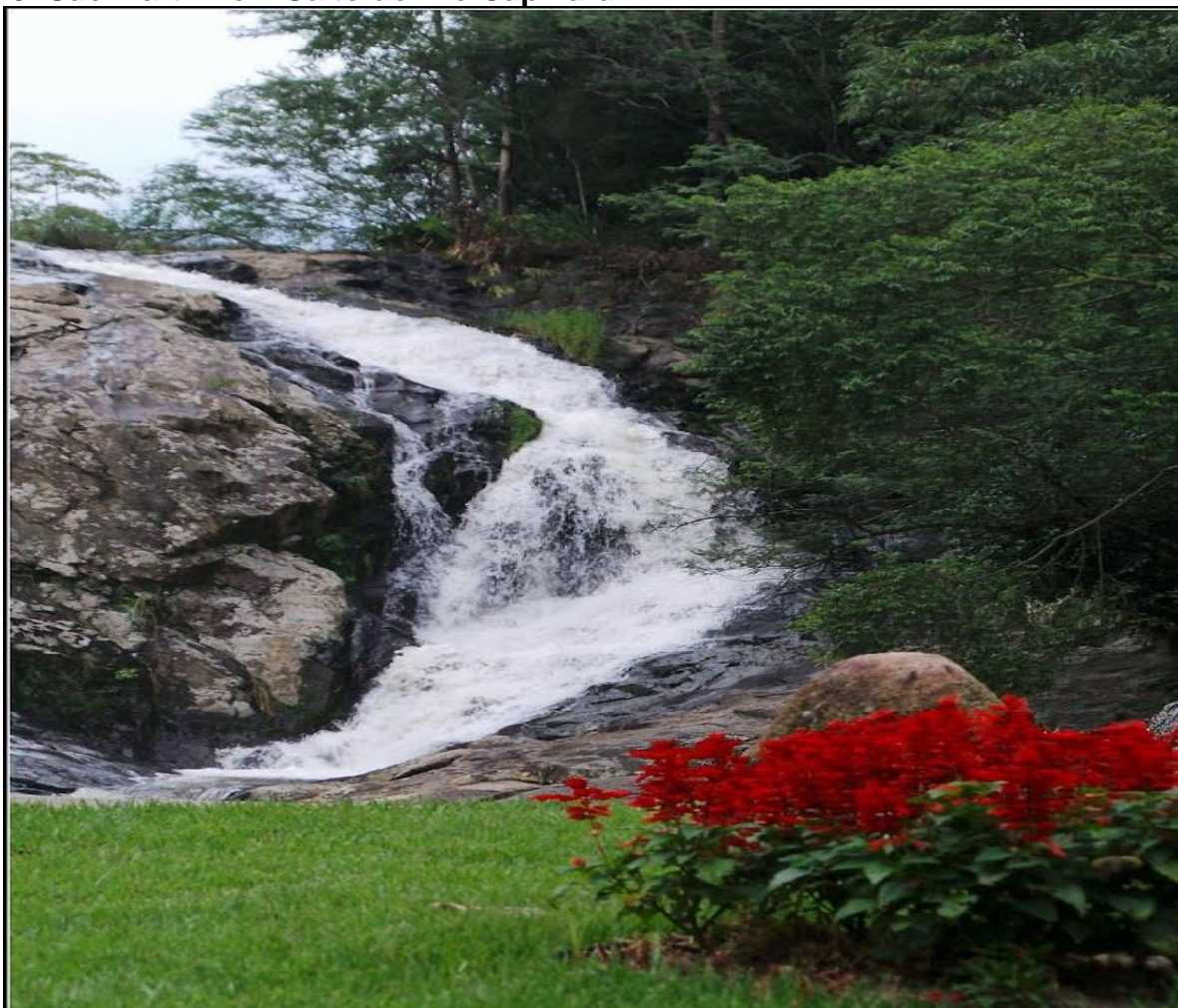
## 8. São Ludgero (Morro da Cruz)



Fonte Google (Foto 1): <https://www.ferias.tur.br/fotos/8706/sao-ludgero-sc.html> - Autor não identificado



## 9. São Martinho – Salto do Rio Capivara



Fonte Google (Foto 1): <https://mapio.net/pic/p-110117744/> - Autor: Germano Schüür

## ANEXO B – Acolhida na Colônia<sup>30</sup>

### 1. Pousada Vitória (Dida) – Santa Rosa de Lima



### 2. Pousada Doce Encanto (Família Assing) – Santa Rosa de Lima



---

<sup>30</sup> Fotos - Fonte: <https://acolhida.com.br/>



### 3. Pousada Sítio Pasárgada - Anitápolis



### 4. Cicloturismo





## 5. Turismo Pedagógico



## 6. Produção Orgânica





## 7. Culinária Típica





## 8. Café Colonial



## 9. Geleias Artesanais (Produtos Orgânicos)





## ANEXO C – Agreco – Produtos Orgânicos

### 1. Molhos e Conservas



### 2. Mel





### 3. Geleias



### 4. Açúcar Mascavo



## 5. Banana Passa



## 6. Catchup

