



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE UNB PLANALTINA – FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEDOC

HELTON DOS SANTOS CARDOSO

EPISTEMOLOGIAS EMANCIPADORAS NO ENSINO SUPERIOR:
os casos da Licenciatura em Educação do Campo FUP-UnB e UFPR Litoral

Planaltina-DF

2023

HELTON DOS SANTOS CARDOSO

EPISTEMOLOGIAS EMANCIPADORAS NO ENSINO SUPERIOR:

os casos da Licenciatura em Educação do Campo FUP-UnB e UFPR Litoral

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Jair Reck

Planaltina-DF

2023

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jair Reck - Orientador
Universidade de Brasília – UnB

Prof^a. Dr^a. Maria Osanette de Medeiros – Membro interno
Universidade de Brasília – UnB

Prof^a. Dr^a. Eliete Ávila Wolff – Membro Interno
Universidade de Brasília – UnB

Planaltina:____/____/____

Resultado:_____

Dedico este trabalho, primeiramente, à minha avó, Maria Aparecida dos Santos, que foi minha mãe de criação, madrinha e amiga. Ela me inspirou com seus inúmeros exemplos de educação, mesmo sem escolarização.

À minha tia, Maria Regina dos Santos (*in memorian*), uma mulher guerreira. Dentre as suas profissões, foi catadora de recicláveis e camponesa. Aos cinquenta e seis anos, passou no vestibular para cursar Geografia na Universidade Estadual de Goiás (UEG), mas, infelizmente, não pôde iniciar a sua vida acadêmica em decorrência do seu falecimento, vítima de um infarto.

Ao meu amigo, Diogo Rodrigues, que nunca se esqueceu de mim em todas as coisas boas que faz na vida e que, como estudante da FUP, me falou do curso de Educação do Campo e fez minha inscrição para o vestibular. Gratidão e muito axé, meu camarada!

Ao meu sobrinho querido, Miguel de Almeida, que é o único sobrinho que tenho e com quem divido a sorte de comemorarmos aniversário no mesmo dia. O universo me presenteou duplamente com a sua presença.

Aos meus amigos de curso, que me proporcionaram a troca de muitos conhecimentos durante essa caminhada, e me presentearam com muitas memórias boas. São muitos nomes para mencionar, mas a todos vocês, minha mais profunda gratidão!

Por fim, a todos(as) que, direta ou indiretamente, me ajudaram nessa minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a todas as pessoas que, antes de mim, ajudaram a romper as cercas das universidades brasileiras que, até pouco tempo, eram o latifúndio do saber, a exemplo das organizadas nos movimentos sociais do campo.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Jair Reck, um dos grandes responsáveis por me ajudar a desenvolver o senso crítico e por me proporcionar a oportunidade de conhecer a UFPR-Litoral.

À educadora, Prof.^a Dr.^a Maria Osanette, por ter aceitado fazer parte da banca e por ser um grande ser humano.

À educadora, Prof.^a Dr.^a Eliete Ávila, por ter aceitado fazer parte da banca e por me oportunizar muitas aprendizagens durante o período em que foi coordenadora da LEdoC.

Agradeço, por fim, às universidades envolvidas, a Faculdade UnB Planaltina-FUP e a UFPR-Litoral.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta um estudo sobre as epistemologias de intencionalidade emancipatória desenvolvidas no ensino superior, especificamente no curso de Educação do Campo, na Universidade Federal do Paraná, setor Litoral, na cidade de Matinhos, e na Universidade de Brasília, no campus de Planaltina, Distrito Federal. A pesquisa é orientada pelo método comparativo qualitativo e utiliza os projetos político-pedagógicos de ambos os cursos, teses e artigos científicos sobre o tema, bem como a vivência do autor, como fontes para a coleta de dados. A base teórica é fundamentada nos estudos da universidade necessária de Darcy Ribeiro, na intencionalidade emancipatória de FAGUNDES, GUARESCHI e MENGARELLI, e na educação do campo de GUEDES e RECK. A pesquisa analisa as semelhanças e diferenças entre os projetos, com foco na promoção da emancipação humana e no desenvolvimento do senso crítico, visando à compreensão da correlação de forças dentro e fora da universidade, na luta por transformação. Com este estudo, espera-se promover a reflexão sobre a importância da troca de saberes para o progresso epistemológico nas instituições de ensino que adotam uma abordagem de intencionalidade emancipatória.

Palavras-chave: Educação do Campo; epistemologia; intencionalidade emancipatória; transformação.

ABSTRACT

This undergraduate thesis presents a study on epistemologies of emancipatory intentionality developed in higher education, specifically in the Field Education program at the Federal University of Paraná, Litoral sector, in the city of Matinhos, and at the University of Brasília, in the Planaltina campus, Federal District. The research is guided by the qualitative comparative method and uses the pedagogical political projects of both programs, theses, and scientific articles on the subject, as well as the author's personal experience, as sources for data collection. The theoretical foundation is based on Darcy Ribeiro's concept of the 'necessary university,' the emancipatory intentionality of FAGUNDES, GUARESCHI, and MENGARELLI, and rural education by GUEDES and RECK. The research analyzes the similarities and differences between the programs, with a focus on promoting human emancipation and the development of critical thinking, aiming to understand the correlation of forces within and outside the university in the struggle for transformation. With this study, we hope to encourage reflection on the importance of knowledge exchange for epistemological progress in educational institutions that adopt an emancipatory intentionality approach.

Keywords: Field Education; epistemology; emancipatory intentionality; transformation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Dos objetivos específicos da monografia	16
Quadro 2: Relatos FICH e PA.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EaD	Educação a Distância
ELAA	Escola Latino Americana de Agroecologia
EPOTECAMPO	Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais
ET	Encontro de Turmas
FICH	Festival de Interações Culturais e Humanística
FTP	Fundamentos Teóricos Práticos
FUP-UnB	Faculdade UnB Planaltina
ICH	Interações Culturais e Humanísticas
LECAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
PA	Projeto de Aprendizagem
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PET	Programa de Educação tutorial
PPPC	Projeto Político-Pedagógico do Curso
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UFPR	Litoral Universidade Federal do Paraná Setor Litoral

SUMÁRIO

MEMORIAL	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS UFPR-LITORAL E LEDOC-FUP VIA PPPS	20
CAPÍTULO II: AS FORMAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS NOS PPPS E A PRÁXIS DE INTERAÇÃO TRANSFORMADORA	26
2.1 A TESE DE MENGARELI	29
2.2 A TESE DE FAGUNDES	29
2.3 UM EXEMPLO MOTIVADOR NA LEdoC/FUP	31
CAPÍTULO III: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PRESENTES NA FORMAÇÃO DOS CURSOS DE AMBAS AS UNIVERSIDADES QUANTO ÀS METODOLOGIAS UTILIZADAS E AS VIVÊNCIAS DE EMANCIPAÇÃO HUMANA	33
3.1 INTERCÂMBIO NA UFPR LITORAL	33
3.2 SEMINÁRIO DE INTERCÂMBIO NA FUP	37
3.3 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE LEdoC/UNB E LEdoC/UFPR-LITORAL	38
3.4 SEMELHANÇAS ENTRE ICH E AS OCUPAÇÕES NA FUP: INSPIRAÇÕES PARA FURARMOS AS BOLHAS	39
3.5 AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMPARAÇÕES ENTRE LECAMPO/UFPR-LITORAL E LEdoC/FUP	41
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
4.1 UNB. UMA UNIVERSIDADE DESACREDITADA? POR QUEM? E POR QUÊ?	46
REFERÊNCIAS	49

MEMORIAL

Eu sou capoeira, mas só sou porque somos, não se joga sozinho e não existe roda de dois. Na roda da vida, sempre que me perco, volto ao início, a fim de refletir sobre onde errei e como posso melhorar e sair pro jogo da vida melhor do que fui antes. Não é competição, é busca por humanidade, é se livrar das algemas psíquicas que impedem o progresso humano, tudo isso à medida que tomo consciência.

Aqui, na roda da vida, minha mãe me deu o nome de Helton dos Santos Cardoso, talvez influenciada pelo cantor Elton John. Não tenho certeza e não tive tempo de perguntar a ela. Já faz 30 giros ao redor do sol! Perdi minha mãe para o vírus do HIV há 24 anos. Embora eu não tenha certeza de que haja uma relação, o fato é que ela ficou com problemas mentais antes de falecer, talvez pela violência do estupro que ela sofreu e da doença. Alguns temem que a barbárie ainda esteja por vir, enquanto outros estão, infelizmente, vivenciando-a.

Talvez agora algumas nações já estejam até mesmo com uma força espacial e se preparam para uma eventual guerra intergaláctica, caso seja necessário, para explorar os bens naturais, incluindo aqueles da lua. Tudo isso surge como uma resposta à ameaça causada por uma espécie minúscula entre milhares aqui na Terra, que trouxe consigo a pandemia de covid-19. Talvez possamos refletir sobre alguns dos problemas históricos da humanidade: guerras, fome e doenças, além do que está na ordem do dia, como a destruição ambiental e o genocídio dos povos originários. Como a floresta amazônica, muitas vezes considerada como “pulmão do mundo”, se tornou um dos maiores emissores de CO² durante o período da pandemia de covid-19 a partir de 2020, quando o mundo estava praticamente paralisado? Apesar de todas essas preocupações, mantenho a esperança na construção de uma humanidade mais liberta de todas as dominações.

Aqui, não quero excluir nossas responsabilidades individuais. Como esse inimigo da humanidade, o deus da modernidade, adquiriu o poder da onipresença? Como essa opressão se propaga até nós? Será que, como um fogo não alimentado, essa opressão se extinguirá se não a reproduzirmos? Como diria o poeta Sérgio Vaz: “Milagres acontecem quando a gente vai à luta”. Eu acrescentaria que isso ocorre quando estamos socialmente organizados(as) e politicamente engajados(as).

O que quero destacar aqui é que, da mesma forma que esse menino pobre de recursos financeiros, mas rico de afetos, vindo do campo, um território repleto de

histórias, de memórias boas e ruins, consegue ingressar na universidade pública, com todas essas adversidades, outros também podem. No entanto, podemos trilhar esse caminho porque outros antes de nós romperam as cercas desse latifúndio do saber. Muitos deles tiveram seus corpos tombados na luta por justiça social. Minha gratidão aos movimentos sociais organizados do Campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Quero também expressar minha gratidão, através do compromisso com a educação popular nas trincheiras por onde eu passar. Alguns dizem que sou músico, poeta, louco e até vagabundo incapaz, mas eu digo que deve ser pela minha capacidade de atuar no palco da vida, onde a representação estética se entrelaça com a dimensão social, de tal forma que fica difícil distingui-las. Qualquer definição traz a ideia de pronto, de acabado. Gosto de pensar em mim como um ser em construção, resiliente, como a capoeira, forjada na luta dos negros contra a opressão, em busca de liberdade, cujas expressões se manifestam nos quilombos. Hoje, essas expressões não devem se deixar cooptar pelos interesses do capitalismo, mas continuar a luta contra o neocolonialismo, o racismo, as opressões e as desigualdades sociais.

A educação sempre me instigou desde os tempos de escolarização!

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar duas experiências educacionais, especificamente os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPPs) da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC-UnB) e da Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral (UFPR Litoral), localizada no município de Matinhos, litoral do estado do Paraná, abordando as propostas emancipatórias de ambas as experiências a partir dos seus respectivos PPPs.

A proposta de ambos os cursos apresenta diferenças em relação ao modelo educacional tradicional das universidades brasileiras. Escolhemos analisar essas duas propostas, porque se destacam pela crítica ao modelo de educação vigente e dominante de educação, tanto em seus PPPs quanto em sua prática educativa. Elas formulam uma visão de escola participativa, democrática e crítica, comprometida com a contemporaneidade (Freitas, 2000), assumindo tarefas de cunho coletivo e social. A nosso ver, esses compromissos compartilhados por ambas as propostas se alinham com as perspectivas educacionais que buscam transcender o *status quo*, situando-as no contexto da emancipação educacional.

No entanto, ambas se diferenciam em vários aspectos, como suas metodologias de ensino e aprendizagem, formas de organização do trabalho pedagógico e relação entre teoria e prática.

O atual modelo tradicional de educação superior não atende às necessidades da população brasileira, pois está voltado para a realidade social e econômica dos trabalhadores, mas segue um projeto próprio, alinhado ao neoliberalismo. Seu principal propósito é desenvolver ciência e tecnologia para atender aos interesses econômicos, principalmente da classe empresarial. Nesse contexto, as experiências que nos propomos a analisar de forma comparativa apontam para a necessidade de romper com o modelo tradicional de universidade e adotar a perspectiva de universidade necessária, conceito desenvolvido por Ribeiro (1978). Para tanto, é oportuno apresentar o trecho em que ele descreve as funções dessa nova universidade:

[...] herdar e cultivar, fielmente, os padrões internacionais da ciência e da pesquisa, apropriando-se do patrimônio do saber humano; capacitar-se para aplicar tal saber ao conhecimento da sociedade nacional e à superação de seus problemas; crescer, conforme um plano, para formar seus próprios quadros docentes e de pesquisa e para preparar uma força de trabalho nacional da grandeza e do grau de qualificação indispensável ao progresso autônomo do país; atuar como o motor da transformação que permita à sociedade nacional, integrar-se à civilização emergente (Ribeiro, 1978, p. 171-172).

Nesse contexto, observam-se alguns objetivos comuns nas experiências educacionais pesquisadas, uma vez que buscam promover a discussão, a compreensão, a proposição e a ação, visando propiciar transformações na forma operacional da universidade local, em uma inter-relação com o conhecimento humano mundial.

O campo da educação é um espaço de oportunidades transformadoras. Mas que tipo de educação é verdadeiramente transformadora no sentido da emancipação humana? Quais valores são ensinados/experimentados nos ambientes educacionais e como eles podem nos ajudar a superar o paradigma de desigualdade educacional e social que afeta a classe popular?

Um dos principais objetivos de transformação desta universidade, denominada de necessária por Ribeiro (1978), é o desenvolvimento do senso crítico nos educandos. Isso lhes permite compreender as relações de poder ao seu redor, entender como os acontecimentos podem estar relacionados a uma conjuntura global que os afeta e perceber como suas ações podem transformar esses fenômenos progressivamente, do âmbito local para o global. O intuito é não apenas evitar que esses educandos se tornem meros expectadores, mas capacitá-los a serem protagonistas na transformação dessas realidades, mesmo que essas ações possam parecer ter um impacto modesto.

Ao analisar as propostas que serão abordadas nesta pesquisa, é possível identificar a presença de princípios fundamentais, como o ato de conhecer e compreender, compreender e propor, e propor e agir, que fazem parte da proposta da UFPR, Setor Litoral. Esses princípios refletem a intencionalidade de transformação no modelo universitário. Da mesma forma, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB está empenhado em criar uma formação que acolha a diversidade e esteja preparada para lidar com os diversos sujeitos que compõem a

população do campo. Além disso, o curso busca incorporar, refletir e atender às demandas específicas desses sujeitos.

Para alcançar esses objetivos, tanto a UFPR quanto a UnB adotam a pedagogia da alternância como abordagem educacional. Isso implica na organização de diferentes tempos e espaços formativos na universidade, que incluem aulas com foco em conteúdos acadêmicos, momentos de vivência prática e reflexão, interligação com os setores de trabalho, além de dedicar tempo à cultura, à arte e à análise de conjuntura. Também é importante ressaltar a presença da comunidade como parte integrante desse processo, com a inserção orientada na escola e na comunidade local, bem como a colaboração ativa com líderes comunitários e grupos de estudo.

Essas abordagens pedagógicas e estratégias demonstram um compromisso sólido com a construção de uma educação mais inclusiva, adaptada às necessidades e realidades das comunidades do campo, promovendo uma formação integral e transformadora.

Tais experiências constituem o objeto de estudo desta pesquisa, que tem como objetivo identificar diferenças e semelhanças entre essas propostas, bem como analisar suas potencialidades para criar novos processos educativos, visando à compreensão de uma “universidade necessária”, levando em consideração suas propostas epistemológicas, princípios, valores e metodologias a que se propõem.

O projeto teve origem a partir de observações sobre a importância da ação pedagógica emancipatória, estrutural, política, conjuntural, ideológica e intelectual no ensino superior. Essas reflexões surgiram quando cursava a LEdoC, dentro dos espaços organizativos do curso, com destaque para o PET, onde tivemos contato com o PPP da UFPR-Litoral, e na visita feita a essa universidade. A universidade atual enfrenta vários desafios e contradições em sua composição.

É possível identificar, basicamente, dois grupos antagônicos que se organizam com visões distintas de universidade. Por um lado, há aqueles que desejam promover algumas mudanças na universidade, com o objetivo de alinhá-la ao crescimento econômico internacional sob uma perspectiva neoliberal. Por outro lado, existem aqueles que acreditam em um desenvolvimento autônomo da universidade, ou seja, desejam que ela atenda às aspirações de transformação social da população nacional, levando em consideração os comandos e interesses dessas aspirações, incluindo os da classe trabalhadora. Eles entendem que isso não

pode ser alcançado sem a promoção do socialismo, da ciência e da tecnologia. Ao observar os países desenvolvidos, independentemente de suas orientações político-econômicas, nota-se que todos investiram em ciência e tecnologia. Dois exemplos notáveis são a China e o Japão, que também implementaram políticas para combater a desigualdade social, cada um à sua maneira.

Assim, faz-se necessária a luta pelo despertar da consciência crítica, no sentido de desmascarar argumentos e ações falaciosas dentro da universidade brasileira. No entanto, é importante ressaltar que esse argumento, por si só, não é capaz de oferecer respostas concretas às diversas aspirações dessa parte da população que compõe a universidade brasileira.

Por essa razão, este trabalho dedica-se a pesquisar duas experiências educacionais de intencionalidades emancipatórias, analisando seus impactos nas realidades em que as experiências estão inseridas e suas metodologias. A pesquisa visa determinar se essas experiências se diferenciam, de forma qualitativa, das práticas tradicionais. Avalia-se se essas experiências representam uma alternativa à universidade tradicional, muitas vezes subserviente aos interesses de uma minoria e influenciada pelos interesses internacionalistas, uma utopia a qual Ribeiro (1978) nos advertiu:

A universidade não atua como um multiplicador passivo de uma cultura exógena, mas tem certa capacidade de nela imprimir a sua marca e de propor-se projetos de transformação racional da totalidade social de que a universidade participa (Ribeiro, 1978, p. 14).

É com esse espírito, de buscar respostas e conhecer experiências com propostas emancipatórias que possam inspirar novas práticas nas universidades, que iniciei esta pesquisa, por acreditar na transformação da universidade tradicional em uma outra forma de educação no ensino superior, que incorpore a perspectiva de ser uma agente de transformação social, atendendo aos interesses da classe trabalhadora que a sustenta por meio dos impostos.

É preciso democratizar ainda mais o acesso e a permanência na universidade, garantindo que as classes populares, incluindo os povos do campo, que são o público-alvo das duas experiências pesquisadas neste trabalho, possam participar ativamente dessa ambiência e reivindicar o direito a uma educação que atenda às suas necessidades, conforme detalhado a seguir:

[...] o silenciamento e esquecimento não tem mais sentido, e se torna urgente ouvir e atender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 14).

Este trabalho viceja fornecer alguns esclarecimentos e metodologias adotadas pelas experiências estudadas, refletindo se estas atendem ou não ao tipo de universidade que almejamos construir. Para tanto, busca-se ser um mediador no entendimento de que devemos ser agentes protagonistas de nosso próprio destino, na construção de uma “universidade necessária”.

Unindo forças e experiências para escrever no presente as páginas de uma nova história, que atualmente clama por uma universidade transformadora e social. Essa universidade deve promover a democratização de seu acesso às classes populares, bem como facilitar o acesso à cultura, à arte, enfim, ao conhecimento acumulado pela humanidade. Tudo isso enquanto mantém um olhar voltado para a construção do conhecimento que atende às necessidades locais dentro de uma conjuntura global, ao mesmo tempo em que reconhece a singularidade das “minorias”.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as semelhanças e diferenças nas propostas de epistemologias emancipatórias no ensino superior, tomando como base os projetos político-pedagógicos da LEdoC/FUP-UnB e da LECAMPO/UFPR-Litoral, bem como suas propostas de intervenção na realidade em que estão inseridas, por meio do estudo comparado entre ambos os cursos.

Quadro 1: Dos objetivos específicos da monografia.

Objetivos específicos	Sujeitos	Instrumentos
1. Estudo bibliográfico sobre propostas pedagógicas transformadoras (formação para a vida)	Xx	Revisão bibliográfica
2. Identificar as metodologias aplicadas como agentes de emancipação humana	Professores e estudantes	Revisão bibliográfica
3. Estudo do PPP de cada curso	Xx	Análise do PPP

4. Analisar se as formas pedagógicas propostas nos PPPs apontam para a interação transformadora	Estudantes e professores	Revisão bibliográfica
5. Estudar as práticas pedagógicas presentes na formação dos cursos de ambas as universidades, quanto às metodologias utilizadas	Estudantes e professores	Observação em sala de aula e reuniões das metodologias utilizadas para acolhimento de turmas, aulas, reuniões de educadores, acompanhamento de <i>lives</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Dentro do curso de Educação do Campo, por meio do desenvolvimento do senso crítico e do contato com o projeto político-pedagógico da UFPR Litoral, possibilitado pelo Programa de Educação Tutorial-PET (que ocorre dentro das universidades brasileiras, no nível de graduação, com o objetivo de manter a integração entre ensino, pesquisa e extensão), no Grupo Sabores e Fazeres Sustentáveis do Campo, compreendi que não devemos ser meros espectadores, mas sim protagonistas na construção do conhecimento emancipatório.

Com o desejo previamente estimulado de conhecer outras experiências que compartilhassem o anseio por construir conhecimentos libertários emancipatórios, é que ocorreu a imersão na UFPR-Litoral, a convite do professor Jair Reck, então coordenador do PET. Ele propôs esse intercâmbio entre estudantes e educadores(as) como parte de seu projeto de pós-doutorado na UFPR-Litoral. Essa oportunidade possibilitou conhecer melhor as propostas político-pedagógicas da instituição, as quais buscam conectar os sujeitos com a realidade, posicionando-os como agente ativos, em vez de meros espectadores, como evidenciado em seus princípios: *conhecer e compreender, compreender e propor, propor e agir*.

Essa experiência apresenta tanto diferenças quanto semelhanças em relação aos eixos da LEdoC/FUP, que incluem os inventários dos territórios, a inserção orientada na escola, a inserção orientada na comunidade, a organicidade do curso e a formação de lideranças para a gestão das escolas e líderes comunitários.

Este trabalho se dedica a comparar ambos os projetos político-pedagógicos e, por meio da leitura e análise, investigar de que forma essas duas propostas buscam superar o sistema tradicional de ensino, que se caracteriza principalmente pela ênfase na repetição, na reprodução e na alienação do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, conforme observado a seguir.

A escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando a educação da realidade e o trabalho da criatividade. A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência; já não encontram atrativos nos assuntos em discussão; fecham-se às surpresas da vida quando essas não são predeterminadas por definição institucional [...] a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, pois unicamente ela está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente, tenta fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos – sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a natureza – dependente de um processo pré-empacotado (Illich, 2010, p. 65-66 *apud* Reck, 2019, p. 37).

Ambos PPPs apresentam propostas de epistemologias emancipatórias nas duas Licenciaturas em Educação do Campo, tanto na FUP quanto na UFPR Litoral. Para tanto, emerge a seguinte questão de pesquisa: quais são as semelhanças e diferenças entre essas propostas?

Este trabalho foi desenvolvido através do método comparativo, documental e diário de campo obtido na imersão nas duas experiências com uma abordagem qualitativa do tipo exploratória. “O método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles” (Gil, 2008, p. 16).

A coleta de dados para este estudo ocorreu por meio de dois PPPs, bem como da experiência vivida durante aproximadamente vinte dias na UFPR, Setor Litoral. Durante esse período, uma variedade de atividades foi efetuada, incluindo o acolhimento de turmas, aulas, reuniões de educadores e a participação em *lives* no período da pandemia de covid-19. Além disso, realizou-se uma análise documental crítica/analítica de artigos e teses acadêmicas sobre as realidades estudadas. Algumas dessas fontes já haviam sido estudadas durante a participação no Programa de Educação Tutorial-PET, como é o caso das teses de doutorado de Mengarelli (2017) intitulada “Inovação curricular universitária: o constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores” e de Fagundes (2009) intitulada “Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias”. Além disso, utilizaram-se dados sobre a Educação do Campo da UnB/FUP, que foram acumulados ao longo dos quatro anos e meio de participação no curso, bem como a análise de documentos publicados em revistas científicas.

No Capítulo 1, **Propostas pedagógicas transformadoras UFPR-Litoral e LEdoC-FUP via PPPs**, há a apresentação de ambos PPPs, bem como suas semelhanças e diferenças, com uma breve contextualização do território em que estão inseridas ambas as experiências.

No Capítulo 2, **As formas pedagógicas propostas nos PPPs e a práxis de interação transformadora**, traz as fundamentações teóricas e alguns exemplos de interação entre ambas as instituições envolvidas, de intencionalidade emancipatória com seus educandos.

No Capítulo 3, **As práticas pedagógicas presentes na formação dos cursos de ambas universidades, quanto às metodologias utilizadas e as vivências de emancipação humana**, além dos relatos das vivências de ambas as instituições, apresenta dados da pesquisa de campo e bibliografias, com análises e reflexões de autores(as) sobre tais temas.

Nas **Considerações Finais**, recupera de forma sintética o aprendizado de cada capítulo, tecendo análises que destacam a importância deste estudo para a academia/universidade, a sociedade e na formação do autor enquanto educador.

CAPÍTULO I: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS UFPR-LITORAL E LEDOC-FUP VIA PPPS

“Insanidade é continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes”.

(Albert Einstein)

O presente capítulo tem o objetivo de trazer uma reflexão sobre as possibilidades transformadoras da atual estrutura do ensino superior na UnB/FUP, em particular no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo e da UFPR, Setor Litoral. A pesquisa foi orientada pelas experiências da Educação do Campo UnB/FUP e da UFPR, Setor Litoral, por meio da revisão bibliográfica dos PPPs de ambas as instituições, da análise dos trabalhos acadêmicos sobre a experiência da UFPR e da pesquisa de campo previamente realizada em ambas as instituições. Além disso, durante o período de pandemia de covid-19, a pesquisa foi complementada pelo acompanhamento das *lives* de ambas as experiências.

As realidades pesquisadas estão inseridas em um país caracterizado por uma profunda desigualdade social, como pode ser observado a seguir:

O problema é que parte significativa desta riqueza é concentrada nas mãos de poucas pessoas. No Brasil, seis milionários possuem mais riqueza do que 100 milhões de brasileiros: mais do que 50% da população brasileira. Da mesma forma, 1% dos proprietários de terras controlam 45% da área agricultável, são propriedades com mais de mil hectares cada uma. Há ainda cerca de sete milhões de pessoas que passam fome, 14 milhões são analfabetas e 13 milhões estão desempregadas. Como entender este paradigma que vivemos? E qual o impacto deste paradigma com a educação pública e do campo? (Paula *et al.*, 2018, p. 93-94).

Desse modo, faz-se necessária a busca e a prática de metodologias educacionais que buscam a compreensão e a transformação social, que é precisamente o propósito da Educação do Campo. Na UFPR litoral, essa abordagem é implementada segundo os princípios descritos em seu PPP: conhecer e compreender, compreender e propor, propor e agir. Esses princípios são efetivados por meio de suas instâncias organizativas, Projetos de Aprendizagem (PA), Interações Culturais e Humanísticas e os Fundamentos Teórico-Práticos (FTPs).

Compreendendo, desta forma, a necessidade de mudança de práticas e métodos, pois, por vezes, a educação falha em dar respostas transformadoras à

realidade dos locais onde está inserida. Na busca por essas respostas, é que a pesquisa foi desenvolvida.

Os PPPs da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília UnB/FUP e da Universidade Federal do Paraná UFPR Litoral orientam seus trabalhos.

O PPP da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB) traça um histórico da necessidade de criar uma política pública de afirmação de uma Educação do Campo que atenda às necessidades específicas dessa realidade.

Em todos os espaços, sobretudo no aqui em questão, a educação se torna necessária para promover a discussão, a compreensão, a proposição e a ação para oferecer respostas viáveis de transformação para/da sociedade local, em uma inter-relação com a conjuntura mundial.

O campo da educação é um lugar repleto de possibilidades de transformação. Mas, que tipo de educação é transformadora, no sentido de promover a emancipação humana? Quais valores nos são ensinados/experimentados nos meios educacionais e se eles contribuem para superar o paradigma da realidade social desfavorável às classes populares, tanto em nível local quanto global? Essas são algumas interrogações que as experiências aqui em análise buscam dar alguns apontamentos, no sentido de superação desses desafios.

Responder a essas perguntas pode impulsionar uma ação transformadora que requer a formação de sujeitos críticos, autônomos, responsáveis e solidários, capazes de entender as contradições de embates entre forças políticas, econômicas e sociais presentes no campo brasileiro e, sobretudo, fazer uso dos valores mencionados na proposição, organização e execução de ações que proporcionem um salto qualitativo na educação e na melhoria da realidade dos sujeitos envolvidos.

Assim, compreendendo o campo não apenas como um local de produção de alimentos, mas como um espaço de produção e manutenção da vida em sua inter-relação com o todo, surge a necessidade, por parte daqueles que o habitam, da organização coletiva e de um novo projeto de educação e nação, interligados por valores que nos ajudem a romper radicalmente com o atual sistema. É o que justifica a origem da Educação do Campo, como pode ser observado na citação a seguir:

O conceito de Educação do Campo é novo. Tem menos de dez anos. Surgiu como denúncia e como mobilização organizada contra a situação atual do meio rural: situação de miséria crescente, de exclusão/expulsão das pessoas do campo; situação de desigualdades econômicas, sociais, que também são desigualdades educacionais, escolares. Seus sujeitos principais são as famílias e comunidades de camponeses, pequenos agricultores, sem-terra, atingidos por barragens, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, e muitos educadores e estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo, articulados em torno de Movimentos Sociais e Sindicais, de universidades e de organizações não governamentais. Todos buscando alternativas para superar esta situação que desumaniza os povos do campo, mas também degrada a humanidade como um todo (Faculdade UnB Planaltina, 2018, p. 8).

A realidade interroga os conhecimentos? Ou os conhecimentos interrogam a realidade? Qual é a função da educação no presente? O atual sistema de educação dicotômico que separa teoria e prática, trabalho intelectual e manual pode ser superado? A respeito das escolas russas, que tinham anseios sociais de transformação semelhantes escreveu:

Sua maior contribuição foi ter compreendido que para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade (Pistrak, 2000, p. 8).

Existem atualmente no Brasil experiências que buscam romper paradigmas nesta perspectiva? O que essas iniciativas têm a nos ensinar?

O projeto educacional da UFPR Litoral é inspirado em experiências inovadoras mundo a fora, entre elas, a Escola da Ponte em Portugal, implementada na cidade de Matinhos-PR no ano de 2005. A proposta político-pedagógica da instituição busca dar respostas transformadoras na realidade local por meio de uma abordagem de organização curricular bastante inovadora. Essa abordagem visa integrar os/as estudantes, a fim de vivenciarem diversas experiências em seus espaços organizativos, além da imersão na realidade local, ressignificando o mundo supostamente conhecido.

A UFPR Litoral utiliza em sua estrutura pedagógica espaços curriculares, como veremos a seguir.

FTP, PA e ICH o que são? Há relação entre eles? Quais intensões e finalidades?

Os Espaços Curriculares de Aprendizagem são os Projetos de Aprendizagem (PA), As Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e os Fundamentos Teórico-Práticos (FTPs). Cada espaço curricular estará inserido em uma fase do currículo que seriam:

1. Conhecer e Compreender;
2. Compreender e Propor; e
3. Propor e Agir (Universidade Federal do Paraná-Litoral, 2008, p. 43).

Os Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) são realizados por módulos, três vezes por semana, o que possibilita ao educando a apropriação metodológica do conhecimento científico específico de cada área e curso.

Os Projetos de Aprendizagem (PA) orientam os estudantes na exploração de um tema de seu interesse para aprofundamento, possibilitando uma experiência profissional antecipada e autônoma. Esses projetos são conduzidos uma vez por semana e, a partir deles, os educandos podem optar por escrever seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) caso desejem. Por meio dos Projetos de Aprendizagem, os estudantes identificam, compreendem e buscam soluções para problemas, o que se revela altamente motivador para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e, ao mesmo tempo, transforma o ambiente universitário tradicional, promovendo a construção de processos mais democráticos.

As Interações Culturais e Humanísticas (ICH) proporcionam a interdisciplinaridade entre diversas áreas do conhecimento, pois cada grupo de ICH é composto por estudantes de diferentes cursos ofertados pela instituição. Dentro desses espaços, também são realizadas análises da conjuntura nacional, visando compreender a realidade em sua totalidade e gerar discussões e mobilização na comunidade local. Ao final de cada semestre, realiza-se a apresentação e avaliação de cada ICH, conhecido como Festival de ICH (FICH). As ICHs acontecem uma vez por semana e proporcionam a compreensão, a proposição e a intervenção na realidade local. Cada estudante propõe e oferece uma atividade à comunidade local, com base nos problemas identificados.

A Necessidade de correlacionar o conhecimento empírico e científico, a partir da relação entre os estudantes e os moradores das comunidades, implica que cada parte disponibilize os seus conhecimentos para alcançar uma compreensão mais coerente e ampliar as possibilidades de transformação da realidade. Um dos principais objetivos é que o educando desenvolva o senso crítico, compreendendo as relações de poder ao seu redor e reconhecendo como isso pode estar

relacionado a uma conjuntura global que os afeta. Além disso, como suas ações podem agir nesses fenômenos de forma progressiva, partindo do local para o global, como demonstrado na seguinte citação relacionada à experiência da UFPR Litoral:

[...] nossas parcerias e ações com as instituições do Litoral do Paraná e do Vale do Ribeira, tem sido suleadas por práticas que vão além da buscada inclusão social por meio das ciências e tecnologias. Temos buscado sim a apropriação das ciências e tecnologia, mas como possibilidade de re-construir e difundir conhecimentos, entendendo-os em uma lógica dialética do global com o local, a partir de suas realidades concretas, possibilitando que os conhecimentos locais tencionem os globais e estimulem a criação e fortalecimento da cultura local, em um contexto de relações democráticas e éticas na perspectiva de participação dos diversos segmentos da sociedade (Universidade Federal do Paraná-Litoral, 2008, p. 13).

Uma das propostas da Universidade Federal do Paraná-Litoral (UFPR-Litoral) é promover a interação e a intervenção dos cursos na realidade da comunidade local, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, objetivo semelhante ao da LEdoC/FUP.

O estudo desses dois PPPs nos convida a uma reflexão sobre as nossas práticas dentro da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília UnB/FUP e nos incentiva a compreender outras experiências, a fim de ampliar e aprimorar os processos dentro do curso. A experiência da UFPR Litoral nos leva a refletir sobre o aperfeiçoamento dos processos educacionais do campus como um todo, pois se aproxima do ideal de universidade pelo qual Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira sonhavam e lutavam. Eles buscavam reconstituir a educação superior, trançar as diversas formas de conhecimento e capacitar profissionais comprometidos com a transformação do país, promovendo o constante diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e a sociedade.

Além disso, nos convida a interpretar criticamente a realidade universitária que nos rodeia, visto que essa realidade interroga os nossos conhecimentos e nos convoca a assumir a responsabilidade por nossas ações na realidade que nos rodeia. O que podemos fazer para transformar positivamente o ambiente ao nosso redor? Como a estrutura acadêmica organizada da forma como está contribui para a transformação social da realidade local, relacionada dialeticamente com a conjuntura mundial? Na busca por encontrar respostas para essas e outras indagações, o PPP da UFPR-Litoral é elaborado, conforme observado a seguir:

A batalha epistemológica de intencionalidade emancipadora deve continuar, não abandonar esses que se movem em direção contrária, mas buscar na persistência dos que se realizam nos atos pedagógicos conectados com as realidades, e assim, nas descobertas dos novos sentidos em si, e com quem sentem fazer a diferença em prol de uma vida mais significativa, porque participativa! Construtores de sociabilidades mais autônomas, cooperativas, responsáveis e solidárias conforme preconiza o PPP da UFPR Litoral (Reck, 2019, p. 41).

Observa-se, aqui, a necessidade de continuar a luta pela hegemonia das universidades, buscando torná-las mais acessíveis e alinhadas com os interesses da sociedade como um todo, em vez de servir apenas aos interesses das elites. O PPP de intencionalidades emancipatórias pode ser um aliado valioso nessa luta, desde que se procure efetivá-lo de forma prática. No próximo capítulo, apresentam-se os fundamentos antagônicos relacionados à intencionalidade dentro das universidades brasileiras, entre elas, as duas experiências que foram objeto de análise neste trabalho.

CAPÍTULO II: AS FORMAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS NOS PPPs E A PRÁXIS DE INTERAÇÃO TRANSFORMADORA

*Nunca se vence uma guerra lutando sozinho
 Você sabe que a gente precisa entrar em contato
 Com toda essa força contida e que vive guardada
 O eco de suas palavras não repercute em nada
 É sempre mais fácil achar que a culpa é do outro
 Evita o aperto de mão de um possível aliado, e
 Convence as paredes do quarto, e dorme tranquilo.
 Sabendo no fundo do peito que não era nada daquilo
 Coragem, coragem
 Se o que você quer é aquilo que pensa e faz
 Coragem, coragem
 Eu sei que você pode mais.*

(Por quem os sinos dobram: Raul Seixas / Oscar Rasmussen)

A problemática do modo como as universidades brasileiras operam perante o sistema social vigente tem sido objeto de debate por décadas entre aqueles descontentes com o modelo tradicional. Como Ribeiro (1978, p. 32) nos alertou: “[...] a imensa maioria de nossos estudantes, quando diplomados, tornam-se cidadãos dóceis e profissionais eficazes na defesa da ordem vigente com todas as suas desigualdades e injustiças”.

O que podemos fazer nós, que não estamos satisfeitos com o atual modelo conservador de universidade? Ribeiro, em seu livro "A Universidade Necessária", nos oferece a seguinte sugestão sobre a responsabilidade daqueles que desejam promover mudanças na universidade latino-americana, à qual a brasileira está inserida:

E, enfim, exige de nós a formulação de um projeto próprio de auto-superação capaz de abrir, a nossas sociedades, perspectivas de ingresso na civilização emergente, pela via da aceleração evolutiva, como povos existentes para si mesmos e não para servir desígnios estranhos e a prosperidade alheia (Ribeiro, 1978, p. 30).

Embora Ribeiro (1978) tenha apontado algumas possíveis soluções em décadas passadas, uma análise inicial dos fatos revela que, desde então, a universidade não passou por mudanças significativas o suficiente para atender às demandas do amplo conjunto de aspirações da população brasileira insatisfeita com

a forma operacional de suas universidades. Essas instituições ainda continuam a formar a maior parte do quadro de gestores da sociedade, os quais, quer ingenuamente ou conscientemente, atuam aos designios do neoliberalismo, negando à população o direito de se apropriar de ferramentas para a construção de conhecimentos científicos que possam servir a um projeto autônomo de nação, criado e conduzido pelo próprio povo. Isso ocorre porque “[...] o tipo de escola que possuímos hoje, nos países capitalistas dependentes, é o tipo de escola necessária para que o capital possa se expandir e ter muitos lucros” (Guareschi, 2014, p. 96).

Veja-se o que Haddad (2012) escreve no verbete “Direito à Educação” no Dicionário da Educação do Campo, ao comentar o artigo 205 da Constituição Federal brasileira de 1988, que estabelece o direito à educação:

Ocorre que a garantia do direito à escolarização antecedeu a sua efetivação, e sua realização plena não se efetivou até hoje. Ao mesmo tempo, nos últimos anos, em virtude da influência das políticas neoliberais e pela força hegemônica dos valores do mercado, poucas vezes a educação tem sido lembrada como formação para a cidadania. O discurso que prevalece é o de reduzir a educação a seu aspecto funcional em relação ao desenvolvimento econômico, ao mercado de trabalho, à formação de mão de obra qualificada. A educação como direito humano pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado (Direito à educação, 2012, p. 219-220).

Nota-se que o autor critica o estado brasileiro por suas políticas educacionais estarem atreladas às exigências do mercado neoliberal, omitindo a formação para a cidadania, como previsto no mesmo artigo. Esse conceito de formação cidadã abrange um sentido mais amplo, incluindo a preparação para a vida e o exercício de validação de direitos, e não apenas atendendo às exigências do mercado.

O projeto político-pedagógico de ambas as experiências analisadas busca orientar a condução de suas práxis e, a partir das diretrizes neles contidas, os trabalhos são desenvolvidos ou, ao menos, deveriam ser. As diretrizes presentes nesses PPPs estudados se ligam ao debate abordado por Ribeiro (1978) sobre a ideia de transição da “Universidade Reflexo” para a “Universidade necessária” e a educação emancipatória, uma vez que contêm propostas epistemológicas inovadoras que propõem romper, em algum grau, com as práticas tradicionais mantenedoras do *status quo*. No entanto, essa não é uma tarefa fácil de ser executada, já que implica na perda de privilégios para alguns, como Ribeiro (1978)

nos adverte:

Acrescente-se, ainda, que a opção autonomista afeta enorme interesse, pois a manutenção do *status quo* beneficiaria, naturalmente, os setores já favorecidos pela estrutura vigente e sua alteração poria em risco, ao menos, alguns de seus privilégios (Ribeiro, 1978, p. 26).

Os embates dentro das universidades entre as duas principais forças antagônicas na história brasileira, mais recentemente, constituem uma mudança na ampliação do acesso às universidades públicas e na transição de uma consciência conservadora para crítica. Todavia, em termos qualitativos, essas mudanças ainda são insuficientes para alterar a maneira como essas instituições operam e para quem elas servem.

As duas experiências a serem analisadas apresentam propostas epistemológicas emancipatórias, no sentido de buscar novas práticas que superem os modelos tradicionais na forma operacional das universidades, como pode ser observado no seguinte trecho, retirado do PPP da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor Litoral, localizada no município de Matinhos, no litoral do estado do Paraná-PR:

[...] nossas parcerias e ações com as instituições do Litoral do Paraná e do Vale do Ribeira têm sido suleadas por práticas que vão além da busca da inclusão social por meio das ciências e tecnologias. Temos buscado sim a apropriação das ciências e tecnologia, mas como possibilidade de re-constituir e difundir conhecimentos, entendendo-os em uma lógica dialética do global com o local, a partir de suas realidades concretas, possibilitando que os conhecimentos locais tencionem os globais e estimulem a criação e fortalecimento da cultura local, em um contexto de relações democráticas e éticas na perspectiva de participação dos diversos segmentos da sociedade (Universidade Federal do Paraná-Litoral, 2008, p. 13).

Acrescenta-se este outro trecho, retirado do PPP da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), situada na Faculdade UnB/FUP, em Planaltina-DF:

O conceito de Educação do Campo é novo. Tem menos de dez anos. Surgiu como denúncia e como mobilização organizada contra a situação atual do meio rural: situação de miséria crescente, de exclusão/expulsão das pessoas do campo; situação de desigualdades econômicas, sociais, que também são desigualdades educacionais, escolares (Faculdade UnB Planaltina, 2009, p. 8).

Assim, as experiências se constituem como material de análise para a tarefa a que se propõe, ou seja, um estudo comparado, por apresentarem perspectivas de

intencionalidade emancipatória.

2.1 A Tese de Mengareli

Em sua Tese de Doutorado, Mengareli (2017) discute o tema “Inovação curricular universitária: o constante processo de constituição político-pedagógico da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores”, com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre a inovação curricular no ensino superior. O autor concentrou sua investigação em um dos eixos formativos do PPP da UFPR Litoral, especificamente nas ICH. Dentro desse contexto, as ICH são abordadas como um espaço onde se destaca a valorização dos distintos conhecimentos. Nas palavras do autor:

Podemos notar uma mudança de postura do docente no que se refere à necessidade do domínio pleno dos assuntos discutidos no processo pedagógico. Uma aceitação de uma nova forma de atuar. Um conforto com o desconhecimento de um certo tema, como se houvesse uma alforria da posição do ‘saber tudo’, assumindo, dessa forma, uma posição de compromisso com o ‘pensar/construir juntos’ (Mengareli, 2017, p. 108).

Percebe-se que nesse espaço existe um sentido de construção coletiva do conhecimento, com responsabilidade compartilhada por todos os envolvidos, em contraposição à centralização na figura do professor. Isso se conecta com o que diz Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido”: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 5).

2.2 A Tese de Fagundes

Em sua Tese de Doutorado, Fagundes (2009) discute o tema “Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias”, com o objetivo de investigar a possibilidade de um PPP de intencionalidade emancipatória intervir na formação e atuação profissional de seus acadêmicos. O autor escreve:

É importante ressaltar que o processo de construção e execução de um PPP de caráter emancipatório, enquanto totalidade e síntese de um momento da educação, é forjado na contradição entre estrutura e superestrutura. Ou seja, em um sistema capitalista, a educação tem como premissa básica a melhor qualificação da força de trabalho, contribuindo para o aumento do capital e sua reprodução. Porém, contraditoriamente aos interesses do sistema, pode também opor-se e contribuir para sua transformação (Fagundes, 2009, p. 118).

A experiência educacional da Universidade Federal do Paraná Setor Litoral evidencia a necessidade constante de busca por aperfeiçoamento e troca de conhecimento por meio de seus espaços organizativos, que promovem o diálogo entre a instituição e o saber popular. Isso possibilita uma melhor compreensão da realidade das comunidades envolvidas pelos educandos em formação, devido às suas interações não somente no ambiente acadêmico, mas também na participação em atividades da comunidade como um todo. Essa abordagem contribui significativamente para a construção de um conhecimento a partir da realidade social dos educandos, pautado na transformação social dessa mesma realidade, conforme evidenciado nas conclusões de Fagundes (2009), em sua Tese de Doutorado:

Entendo, em concordância com o depoimento da maioria dos estudantes, que este PPP tem criado condições objetivas para um outro tipo de educação. Nas sínteses expressas pelos acadêmicos foi possível perceber as bases que podem sustentar a construção de suas autonomias; e de seus papéis sociais enquanto acadêmicos e enquanto profissionais ou futuros profissionais; da capacidade de ler a realidade e de interrogar-se e interrogá-la, realizando sínteses, teorizando sobre ela e realizando uma práxis transformadora dessas realidades e de suas formações. E, por fim, ficou claro em suas manifestações que entendem que o processo de formação, na perspectiva emancipatória, se dá em diálogo constante com a realidade concreta, no tensionamento com o instituído, e que, coletivamente, há possibilidades de sua transformação (Fagundes, 2009, p. 223).

Nesse contexto, observa-se a relevância de um PPP que busca a práxis, pautando pelo desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade. Essa abordagem visa à transformação dos sujeitos, os quais, ao se organizarem e agirem coletivamente, adquirem a capacidade de problematizar e transformar suas próprias realidades.

2.3 Um exemplo motivador na LEdoC/FUP

O que nos falta? Processo de autocrítica sobre nossas ações e omissões pedagógicas inconscientes?

No contexto educacional, inclusive de intencionalidade emancipatória, frequentemente se observa discursos acalorados acerca da educação crítica como elemento fundamental na construção do paradigma transformador das realidades. No entanto, muitas vezes falta a compreensão crítica da realidade e a autocrítica reflexiva. Essa ausência impede a análise crítica das ações e omissões no campo educacional, que também ocorrem de forma inconsciente. Para avançar em direção à construção desse novo paradigma, é essencial criar a práxis de união entre teoria e prática, conforme destacado por Freire (2011): “todavia, existe algo que deve ser destacado. Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade” (Freire, 2011, p. 17).

Considere, por exemplo, a proposta interdisciplinar delineada no PPPC da LEdoC/UnB, a qual não se efetivou completamente. Ainda é perceptível a existência de desafios consideráveis na realização do trabalho interdisciplinar. Qual a dificuldade e razão da não realização prática do trabalho interdisciplinar? Não é possível, até o momento, afirmar essas razões de forma exata.

Porém, uma dedução pode ser feita, levando em consideração a conexão entre passado, presente e futuro, como destacado neste trecho do livro “Homo Deus”, do historiador Yuval Noah Harari, no qual ele escreve:

Este é o melhor motivo para estudar história: não para poder prever o futuro, e sim para se libertar do passado e imaginar destinos alternativos. É óbvio que não seria uma liberdade total – não há como evitar sermos moldados pelo passado –, mas alguma liberdade é melhor do que nenhuma (Harari, 2016, p. 72).

Essa questão está relacionada com a nossa herança tradicional, de valorização das especialidades, promovendo a competição e os trabalhos individuais, como identificado por Freire (2011) na sua crítica à educação bancária, que molda a nossa formação. Nota-se que o trabalho em coletivo representa um desafio tanto em uma parcela dos estudantes quanto em uma parcela de professores da LEdoC/UnB, devido à ênfase histórica na competição em detrimento da cooperação. Nas observações e experiências do pesquisador deste trabalho no âmbito da LEdoC/UnB,

um aspecto relevante a ser ressaltado é o desempenho mais eficaz em atividades de grupo por parte dos indivíduos com experiência prévia em movimentos sociais, uma vez que esses contextos exercitam a organização coletiva de maneira mais consistente.

Ainda, na perspectiva de vivência do autor desta pesquisa no âmbito da LEdoC/UnB, observa-se que os trabalhos em grupos também revelam falhas entre os estudantes, sendo possível observar que alguns indivíduos do grupo estão engajados no trabalho, enquanto outros contribuem muito pouco. Como podemos resolver isso? Da mesma forma, a falta de participação dos estudantes nas aulas também é uma preocupação a ser tratada.

Uma metodologia que demonstrou ser consistente, ao considerar a participação dos estudantes e a qualidade de seu envolvimento nas atividades, foi o conteúdo relevante, exemplificado aqui pelo estudo do sistema circulatório e suas patologias. Essa metodologia envolveu a pesquisa em livros disponíveis na biblioteca e em artigos científicos eletrônicos provenientes de fontes confiáveis, conforme recomendado pelo educador. A efetivação dessa metodologia ocorreu por meio de discussões em grupo, com o propósito de promover a compreensão coletiva e o compartilhamento do aprendizado entre os estudantes. Essas discussões precederam aos encontros presenciais, nas aulas conduzidas pelo educador.

Os resultados foram notáveis, com uma participação em escala nunca antes vista na aula, evidenciando um engajamento marcado por questionamentos e curiosidades, o que merece destaque. Além disso, transversalmente e implicitamente, foram trabalhados valores essenciais para a emancipação humana, como autonomia, responsabilidade e cooperação.

Ao incentivar os estudantes a assumirem a responsabilidade como protagonistas de seu próprio destino, alivia-se o peso dos ombros do professor, colocando-o em uma posição mais confortável como mediador em uma relação de maior horizontalidade, o que contribui para a redução das discrepâncias.

Esse exemplo de reflexão e transformação está em consonância com a concepção de amorosidade educacional apresentada por Freire (2011), ao afirmar que: “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 2011, p. 5).

CAPÍTULO III: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PRESENTES NA FORMAÇÃO DOS CURSOS DE AMBAS AS UNIVERSIDADES QUANTO ÀS METODOLOGIAS UTILIZADAS E AS VIVÊNCIAS DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

“O homem que move montanhas começa carregando pedras pequenas”.

(Ditado Chinês)

3.1 Intercâmbio na UFPR Litoral

Essa é uma experiência impactante, pois a UFPR Setor Litoral representa um modelo de educação de nível superior que adota uma pedagogia diferenciada, orientada pela intencionalidade emancipatória, em contraste com os modelos tradicionais observados em outras instituições de ensino superior. Essa abordagem se aproxima da ideia que Ribeiro (1978) denominou de “Universidade Necessária”, em seu livro de mesmo nome, e nos advertiu sobre o papel da universidade, ao qual “a universidade não atua como um multiplicador passivo de uma cultura exógena, mas tem certa capacidade de nela imprimir a sua marca e de propor-se projetos de transformação racional da totalidade social de que a universidade participa” (Ribeiro, 1978, p. 14).

Por meio do PET, foi possível conhecer o PPP da UFPR Litoral, o qual despertou considerável interesse, por ter uma proposta de intencionalidade emancipatória. Posteriormente, houve a oportunidade de conhecer pessoalmente o projeto. O modelo educacional da UFPR Litoral se inspira em várias experiências educacionais de intencionalidade emancipatória, tanto no contexto brasileiro, com a Pedagogia da Roda, que tem como princípios fundamentais a inclusão e o diálogo como formas de combater as hierarquias, exercitando a autonomia, quanto em experiências internacionais, como a Escola da Ponte em Portugal.

Implantada na cidade de Matinhos-PR no ano de 2005, a proposta político-pedagógica da instituição visa promover transformações na realidade local por meio de uma abordagem curricular bastante inovadora. Essa abordagem tem como propósito integrar os estudantes, permitindo que vivenciem diversas experiências por meio de seus espaços organizativos FTP, PA e ICH, viabilizando a interação, a compreensão, a proposição e a ação na/com a realidade local.

Com o objetivo de conhecer a experiência da UFPR Litoral, participou-se de uma atividade de intercâmbio com a duração de 20 dias. O desejo de conhecer essa

experiência de intencionalidade emancipatória surgiu durante o estudo do PPP da UFPR Litoral, por meio do PET. Nesse período, foram realizadas várias atividades, tais como: acolhimento de turmas, reunião de curso, visita à comunidade e atividade de acolhimento ao estudante.

O acolhimento consiste em uma recepção realizada pela direção, educadores(as) e educandos(as) veteranos(as), na qual são oferecidas as boas-vindas, narrada a história do campus, expostas suas propostas e objetivos, além de serem apresentadas as atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Durante a atividade de acolhimento, o diretor ressaltou a importância de disseminar a concepção de universidade pública. Nesse contexto, ele destacou que o momento atual é marcado por uma expansão das instituições de Ensino a Distância (EaD) promovida pelo setor privado. Além disso, o diretor salientou que o projeto da UFPR Litoral busca atender às demandas da realidade local do leste do Paraná, com o objetivo de formar sujeitos ativos que assumam um papel de protagonista em suas vidas e contribuam para o desenvolvimento sustentável do território.

O Vice-Diretor, Professor Luiz Tomazin, também destaca um dos objetivos desta experiência, que consiste em ser um modelo diferenciado, inspirado por outras experiências de ensino-aprendizagem, tanto em âmbito nacional quanto internacional, que adotam uma abordagem de intencionalidade emancipatória. Ele também enfatiza que essa experiência visa implementar um modelo de acesso ao conhecimento por meio de áreas do conhecimento, rompendo com a abordagem dicotômica da especificidade.

Uma estudante enfatizou a importância da facilitação do acesso das classes populares à universidade pública. Costa (2018), em seu artigo “Saberes e cultura camponesa ocupando a educação superior: o PRONERA e a educação superior sobre acessibilidade, afirma que:

O PRONERA possibilitou que alguns milhares de camponeses e camponesas adentrassem às universidades brasileiras, dando a essas pessoas muito mais do que um diploma, mas a oportunidade real de ascender socialmente e de construir novas relações e processos sociais de empoderamento. Se a universidade foi historicamente o território inalcançável para a grande maioria dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros/as, para essa parcela camponesa era mais inacessível ainda, tornando-se, assim, o mais importante mecanismo de manutenção das estruturas desiguais e de privilégios que há no país (Guedes *et al.*, 2018, p. 46).

O diretor contextualizou a realidade na qual estamos inseridos, descrevendo o país como um dos mais desiguais do mundo. Ele ressaltou a importância de formar indivíduos capazes de enfrentar os desafios da sociedade, em contraposição à visão tradicional que enxerga as universidades como instituições voltadas apenas para a realização pessoal dos estudantes.

O diretor fez uma crítica ao sistema tradicional e, com base em sua própria trajetória de vida, observou que muitos estudantes ingressam nas universidades com perspectivas diferentes, mas acabam saindo com ideias muito semelhantes. Ele questionou se existe uma base ideológica subjacente a essa situação, fornecendo exemplos, como os cursos designados como “normais” na universidade.

Guareschi (2014), em seu trabalho “A ideologia das teorias de aprendizagem”, aborda o condicionamento das relações de dominação e exploração para preparar a mão de obra:

A ideologia que se esconde por trás da teoria dos condicionamentos é extremamente favorável aos donos do Capital, pois quanto mais trabalhadores existirem que não pensam, que não questionam, mas apenas executam suas tarefas obedientemente, mais lucro e menos problemas a empresa terá. Uma escola que desempenhe tais objetivos será a melhor escola para o sistema capitalista (Guareschi, 2014, p. 97-98).

Para tanto, os estudantes veteranos fizeram uma apresentação do que era e como funcionava os seus trabalhos nas ICHs e PAs.

Os Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) são realizados em módulos três vezes por semana, possibilitando ao educando a apropriação metodológica do conhecimento científico específico de cada área e curso.

Os Projetos de Aprendizagem (PA) direcionam o aprofundamento de um tema escolhido pelo estudante com o objetivo de proporcionar uma experiência profissional antecipada e independente. Esses projetos ocorrem uma vez por semana e, a partir deles, o educando tem a oportunidade de desenvolver seu TCC, caso assim deseje. Por meio dos PAs, os estudantes identificam, compreendem e buscam soluções para os problemas, o que se revela altamente motivador no processo de desenvolvimento da autonomia dos educandos e contribui para a transformação do ambiente universitário tradicional, promovendo a construção de processos mais democráticos.

As Interações Culturais e Humanísticas (ICH) promovem a interdisciplinaridade entre diversas áreas do conhecimento, pois cada grupo de ICH

é composto por estudantes de diferentes cursos oferecidos pela instituição. Dentro desses espaços, também são realizadas análises da conjuntura nacional com o objetivo de compreender a realidade de forma abrangente, estimulando discussões e ações na comunidade local. Ao final de cada semestre, ocorre a apresentação e avaliação de cada ICH, conhecido como Festival de ICH (FICH). As ICHs são realizadas uma vez por semana e permitem a compreensão, proposição e intervenção na realidade local, uma vez que cada estudante propõe e oferece atividades à comunidade local, com base nos problemas identificados.

A ICH envolve estudantes de diferentes cursos e áreas do conhecimento, permitindo que cada estudante participe de uma ICH, a menos que esteja prestes a se formar. Durante essas reuniões, são realizadas análises de conjuntura, e as ICH também são realizadas nas comunidades, uma vez por semana. No final de cada semestre, ocorre a apresentação das aprendizagens obtidas por meio das ICH, durante o Festival de ICH (FICH). As atividades ocorrem em diferentes horários pela manhã, tarde e noite, e todos têm a oportunidade de participar e apresentar suas experiências no final do semestre. O Projeto de Aprendizagem (PA) direciona o estudo de um tema específico que interessa ao estudante e permite explorar como a universidade lida com a realidade local por meio de atividades de extensão. Os estudantes relataram uma participação política intensiva nos espaços organizados por eles, conforme seus depoimentos apresentados a seguir:

Quadro 2: Relatos FICH e PA.

Relatos FICH e PA
<p>ICH: Quilombo relato estudante do Rio de Janeiro</p> <p>Curso: Linguagem da Comunicação</p> <p>O estudante relatou ter aprendido, nesse espaço, a conviver com a diferença. Ele relatou que, por não conhecer, tinha uma concepção do sul como uma região habitada predominantemente por descendentes de europeus. No entanto, essa percepção foi desafiada quando ele observou a presença significativa de remanescentes de quilombos na região. Isso demonstra como a interculturalidade tem o potencial de reduzir preconceitos e ampliar a compreensão da diversidade cultural.</p>

ICH
Curso: Artes
<p>Esta ICH possibilitou o desenvolvimento do senso crítico, ao analisar a política do período militar, em especial a operação Condor, valendo-se para isso de filmes que geram discussões na sociedade local. Outro filme usado nessa ICH foi “Cidadão Kene”, que possibilitou a discussão sobre a correlação de forças, uma vez que os donos dos meios de produção também influenciaram a classe trabalhadora por meio dos meios de comunicação de massa.</p>
ICH Movimentos sociais
<p>Relato estudante de Serviço Social.</p> <p>Durante esse processo, a estudante foi inspirada ao ver pessoas engajadas na luta pela redução das desigualdades sociais. Ela percebeu que era possível promover transformações sociais e, além de testemunhar essa luta, participou ativamente dela dentro do movimento. Isso a posicionou não apenas como espectadora, mas como protagonista nessa batalha pela justiça social.</p>
PA Artes, dança dos 17 principais deuses africanos
<p>A estudante construiu 17 estátuas representando os principais deuses da cultura africana, além de criar um documentário com o objetivo de promover uma maior aceitação cultural das religiões de matriz africana e combater a intolerância religiosa. O projeto ganhou tanta relevância que evoluiu para uma exposição de arte chamada "Deuses que Dançam". Além disso, foram desenvolvidos materiais didáticos baseados nesse projeto, que foram distribuídos nas escolas locais. A exposição também foi apresentada no museu de Paranaguá e, a fim de alcançar um público mais amplo, tornou-se uma mostra itinerante. Isso demonstra a eficácia do projeto em relação aos seus objetivos.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Observação: FICH é o festival das ICH, que consiste na socialização de todas as experiências que estão sendo desenvolvidas na UFPR-Litoral, ocorrendo ao final de todos os semestres.

3.2 Seminário de intercâmbio na FUP

O seminário intitulado “Repensando os PPPs: a universidade e suas práxis integradoras pautada nos interesses coletivos, na formação baseada em um paradigma emancipatório/transformador da realidade: o caso da UFPR Litoral” ocorreu na FUP/UnB, no dia 25 de maio de 2018.

Esse seminário fez parte do projeto de pós-doutorado do prof. Dr. Jair Reck, também tutor do grupo PET: Saberes e Fazeres Sustentáveis da Educação do Campo, que, em conjunto, organizaram o referido seminário. O evento contou com a presença de educandos(as), educadores(as), o diretor e vice do campus, além do convidado Valdo Cavallet, da UFPR Setor Litoral.

O seminário nos convidou a refletir sobre as nossas práticas dentro da Licenciatura em Educação do Campo da UnB/FUP, por meio da breve apresentação das experiências da UFPR Litoral. O objetivo do seminário foi repensar as práticas que contribuem para a melhoria dos processos de caráter emancipatório/transformador dentro do curso da instituição e em processos de educação em geral.

O seminário nos instigou a pensar sobre a responsabilidade que nos é atribuída: o que podemos fazer para transformar e melhorar o ambiente ao nosso redor? Essa pergunta nem sempre é fácil de ser respondida. No entanto, segundo o educador Valdo, requer o exercício da humildade e autonomia, reconhecendo que diante dos problemas educacionais enfrentados, nem sempre sabemos como agir diante de situações adversas, mas devemos buscar alternativas.

O seminário nos ensinou que não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível transformar o ambiente acadêmico, construído historicamente sobre valores de hierarquias e dominação.

3.3 Semelhanças e diferenças entre LEdoC/UnB e LEdoC/UFPR-Litoral

Ambos os projetos compartilham os princípios da Educação do Campo:

A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo (Molina *et al.*, 2012, p. 469).

O que os diferencia é a forma de funcionamento na UFPR-Litoral, por meio de suas instâncias: PA, ICH e FTP. Outra distinção entre as duas diz respeito ao território e ao público atendido. Além disso, a itinerância é um ponto a ser destacado devido à demanda do território e à organização da UFPR-Litoral. Pode-se observar que ocorrem processos de organização bem diferenciados entre as Educação do

Campo, conforme nesta fala realizada durante ato de formatura no quilombo João Surá, noticiada pela UFPR-Litoral:

Maria Isabel lembrou que para muitas/os moradoras/es da região foi negado o direito de escrever o próprio nome. A UFPR tem um lugar importante no processo de reconhecimento do direito à formação institucionalizada e ao fazer a colação de grau em um quilombo 'tornou-se mais negra e bonita'. O professor Gilson Dahmer também ressaltou o valor das aulas e da formatura no quilombo. Ele falou que a 'Educação do Campo pode acontecer em qualquer espaço' e que, com as idas ao quilombo para lecionar, 'aprendeu mais do que ensinou'. O professor Paulo Vinícius Baptista da Silva, superintendente da SIPAD, reafirmou o compromisso da UFPR com a inclusão e com uma sociedade onde tenha lugar os povos do campo, os povos da floresta e os povos das águas. Emocionado, o professor expressou que se sentia honrado por 'estar em solo sagrado de um quilombo'. E tanto as aulas da LECampo quanto a formatura terem ocorrido em João Surá, era fundamental para a 'construção de um outro Brasil' (GOMES, 2019).

Havia outras duas turmas da LECAMPO existentes no início da pesquisa: uma funcionava na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) e outra no próprio prédio da UFPR-Litoral, com um público majoritário das ilhas do litoral paranaense.

Outro ponto que diferencia as duas experiências é o Encontro de Turmas (ET), que ocorre anualmente entre todas as turmas da LECAMPO, incluindo estudantes egressos. Isso possibilita um maior alinhamento e mobilização na luta pela Educação do Campo, o que difere da LEdoC, onde muitos estudantes se formam, mas há pouca organização para manter esse contingente de militantes mobilizados, com exceção daqueles que mantêm outros vínculos com a universidade ou com a Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais (EPOTECAMPO). Neste trabalho, não foi possível medir os impactos do ET na mobilização, mas é possível afirmar que ela é mais ampla, considerando a abrangência de estudantes envolvidos.

3.4 Semelhanças entre ICH e as ocupações na FUP: inspirações para furarmos as bolhas

As Interações Culturais e Humanísticas na UFPR-Litoral e o processo de ocupação ocorrido em universidades brasileiras, dentre elas, a FUP, a partir de outubro de 2016, apresentaram semelhanças na interação entre estudantes de diferentes cursos. Durante a ocupação, esses estudantes, que nunca haviam se

falado antes, conviveram enquanto organizavam a luta contra o desmonte da educação pela PEC 55. Durante esse período, trocaram conhecimentos relacionados às suas áreas de estudo. Surpreendentemente, esses laços ainda permaneceram mesmo após o término da ocupação.

A seguir, apresenta-se um exemplo de problema ocorrido nesse processo na FUP, durante uma assembleia democrática para decidir se manteríamos ou não a ocupação:

Este conflito toma força quando um estudante contrário à ocupação solicita a votação e frisa que ela deveria ser restrita aos alunos da Faculdade UnB Planaltina (FUP), afirmando que muitos dos ali presentes não eram estudantes, aplaudido sob um coro pedindo votação. Um dos estudantes favoráveis à ocupação, então, responde questionando o motivo, segundo ele, pelo qual o estudante anterior afirma que os estudantes que ocuparam o campus não seriam da FUP: – eu sei que muitos pensam que nós não estudamos aqui, porque somos pretos e não temos a cara da universidade que vocês acham que é certo (Gonçalves, 2019, p. 205).

Constata-se, aqui, a manifestação do racismo velado, um tipo comum no Brasil. Isso reflete o choque de classes, pois aqueles que se consideram mais favorecidos temem que seus direitos estejam ameaçados, quando, na realidade, se tratam apenas de privilégios. Até pouco tempo atrás, a frequência às primeiras universidades no Brasil era privilégio das elites e da classe média. Portanto, há um choque em ver a universidade se pintar de povo, em sua máxima diversidade. A seguir, apresentam-se as reflexões do autor sobre o ocorrido:

O breve debate em contexto de ocupação, portanto, abre espaço para uma reflexão mais ampla sobre a diversidade na universidade pública. Curiosamente, trata-se de um debate que emerge em um campus periférico e com boa representatividade da juventude negra e pobre, o que demonstra – mesmo com um perfil diferenciado de um padrão histórico da universidade pública brasileira, majoritariamente branca e de classes favorecidas, embora também em gradual mudança nos últimos quinze anos – a permanência de uma dificuldade estrutural da sociedade brasileira: o reconhecimento do outro de raça e classe, vindo dos segmentos populares, como sujeito de direitos. São jovens que conquistaram recentemente a condição de frequentar o ensino superior público, muito em decorrência das políticas públicas voltadas a ampliação deste acesso como as cotas para negras e negros e as cotas para ingresso de estudantes de escolas públicas aplicadas na UnB e em várias outras instituições de ensino superior do país, e passam rapidamente a uma condição de precariedade e têm seu direito ameaçado com os cortes nos recursos públicos destinados à educação – situação muitas vezes ignorada por seus colegas e professores. Retomamos, como síntese, o argumento do estudante no episódio: – Sabe o que

nos falta? Alteridade. Se por no lugar do outro. Ver o outro e cumprimentar, dar bom dia, e aê, de boa? Quando você fizer isso, você vai ver muitos que estão aqui, e que vocês não conseguem ver (Gonçalves, 2019, p. 205).

Ao considerar dois momentos históricos sombrios, o Apartheid na África do Sul e a Segregação nos Estados Unidos, pode-se observar que o caminho para a superação envolve a convivência e a valorização da diversidade, mediados por uma educação emancipatória que nos permita tornarmos mais tolerantes e humanizados. Essas duas experiências, ao possibilitarem isso, deram ou dão passos, ainda que pequenos, em direção a uma universidade mais emancipatória. Quanto à sociedade de classes, sua superação está ligada à superação do capitalismo, mas a universidade pode e deve desempenhar um papel nesse processo, uma vez que as desigualdades educacionais também se refletem nas desigualdades sociais.

Por fim, essas duas experiências também apresentam semelhanças com os “destacamentos” da pedagogia socialista aplicada aos jovens infratores pelo educador Anton Makarenko. Nesse método, reunia-se o máximo de diversidade de educandos com o objetivo de solucionar problemas, promovendo uma abordagem teórico-prática comum, durante os anos da Revolução Russa. Quanto mais pessoas estiverem envolvidas na busca de soluções para um problema, maiores serão as possibilidades de resolvê-lo, especialmente quando essas pessoas provêm de diferentes áreas do conhecimento.

3.5 Agroecologia e Educação do Campo: comparações entre LECampo/UFPR-Litoral e LEdoC/FUP

No I Encontro Nacional de Estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo (ENELEdoC), realizado em dezembro de 2015, no município de Cruz das Almas, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), um dos eixos transversais discutidos em relação à Educação do Campo foi a agroecologia. Essa escolha refletiu o reconhecimento da importância de uma nova concepção de desenvolvimento e de um sistema de produção que promovesse o respeito ao meio ambiente, a oferta de saúde e a segurança alimentar, bem como a sustentabilidade.

Na LECAMPO/UFPR Litoral, essa temática já vem sendo discutida e tentativas de implantação estão sendo feitas antes mesmo do I ENELEdoC. Há relatos no livro “Agroecologia e Educação do Campo”, publicado em 2013, que

descrevem as experiências de transição do modo de produção convencional para o agroecológico realizadas anteriormente. Na apresentação do livro, Hoeller (2013) escreve:

Destaco que a Agroecologia hoje é o único viés de enfrentamento no imperialismo do agronegócio e se apresenta como uma alternativa de produção nos sistemas familiares, no sentido de resgatar os saberes populares e a cultura, buscando na Educação do Campo a ancoragem da diversidade das populações do campo (Hoeller, 2013, p. 9).

Na LEdoC-FUP, há algumas experiências nesse sentido, algumas que são anteriores à presença da universidade nos territórios que ela atende, como o modo de produção de muitas comunidades Kalunga e assentamentos, e outras que surgiram posteriormente, como o Sisteminha adaptado no assentamento São Vicente em Flores de Goiás, desenvolvido por uma egressa da LEdoC-FUP e sua família.

Entender o campo brasileiro como decorrente de um processo histórico que teve início com a Revolução Verde, desencadeada pela Segunda Guerra Mundial e acentuada no Brasil durante a década de 60, sob os governos militares, representa um passo importante. No entanto, e nos dias hodiernos? Aqui, configura-se a seguinte situação:

A relação entre avanço do agronegócio e o fechamento de escolas do campo é orgânica. O modelo agrícola é responsável pelo êxodo rural, pela concentração de terras e sob a justificativa de que 'não há gente no campo' ou de que 'é muito custoso manter uma escola no campo com poucos alunos' fecham as escolas. Mas por que há poucas pessoas no campo? Qual a responsabilidade do agronegócio nisto? Compreendemos que a escola e a educação são espaços de disputa com a classe dominante agrária. Desta forma, a defesa e a luta por ela exige uma luta por um outro modelo agrícola. Deste ponto de vista defendemos a reforma agrária e agroecologia como fundamentais para as populações camponesas (Guedes *et al.*, 2018, p. 98).

Por isso, é fundamental que os povos do campo defendam a educação emancipatória, a produção orientada pela agroecologia e uma urgente reforma agrária. É válido lembrar que, assim como muitos gostam de mencionar os Estados Unidos, eles também realizaram uma reforma agrária, mesmo que em circunstâncias debatíveis. O que nos falta é a sistematização de todas essas experiências agroecológicas, visando inspirar novas práticas, seguindo o conceito de Lenin, de Agitação e Propaganda (AGITPROP).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”.

(Significado de Sankofa do povo Akan)

O Capítulo 1 demonstrou que ambos os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPPCs) que norteiam os cursos adotam uma abordagem de intencionalidade emancipatória. Além disso, eles têm como objetivo primordial capacitar os educandos, oriundos de diversos territórios camponeses, para que possam propor soluções transformadoras para as realidades em que se inserem. É relevante destacar, por exemplo, a alternância e a itinerância, que possibilitam aos educandos manterem vínculos com suas respectivas comunidades de origem. No entanto, observaram-se discrepâncias substanciais entre esses projetos, que, por sua vez, abrem perspectivas para o aprendizado e o aprimoramento dos processos educacionais quando submetidos a uma análise comparativa. Cabe ressaltar, em particular, as fases de conhecer e compreender, compreender e propor, propor e agir, que são concretizadas por meio dos Projetos de Aprendizagem (PAs), dos Fundamentos Teórico-Práticos (FTPs) e das Interações Culturais e Humanísticas (ICHs), conforme delineado no PPPC da Educação do Campo e no PPP da UFPR-Litoral.

No Capítulo 2, foram apresentadas as bases teóricas que fundamentaram esta pesquisa. A análise dos documentos, incluindo teses e outros materiais relevantes, revelou que ambas as experiências buscam superar a dicotomia entre teoria e prática, apesar dos desafios enfrentados. Seus propósitos são contribuir, por meio de suas abordagens epistemológicas, para a construção de uma nova universidade, mais inclusiva e acessível à população em geral.

Na fundamentação teórica, Ribeiro (1978) evidenciou a necessidade de um projeto de universidade que atenda a toda a população brasileira, considerando suas especificidades, em vez de servir aos interesses das classes dominantes. Segundo Guareschi (2014), em países capitalistas dependentes, onde não há um projeto de desenvolvimento autônomo, as escolas costumam se adequar às demandas do mercado, visando à formação de mão de obra qualificada e obediente em busca de lucros máximos. No entanto, Haddad (2012) apontou uma contradição, pois a legislação brasileira prevê não apenas a formação voltada para o mercado, mas

também a formação para a cidadania, o que muitas instituições de ensino não conseguem efetivar. Apesar dos desafios, a Educação do Campo nas duas instituições pesquisadas demonstrou um compromisso com a formação para a cidadania, incentivando seus estudantes a cumprirem seus deveres e reivindicarem seus direitos.

As análises de Mengareli (2017) e Fagundes (2009) indicaram que o PPP da UFPR Litoral busca orientar o trabalho pedagógico para a transformação das realidades sociais nos territórios que a universidade atende, bem como valorizar princípios, como a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade. Esses princípios também são exercitados na experiência apresentada no segundo capítulo, no item "Um exemplo motivador na LEdoC/FUP".

No Capítulo 3, foram apresentadas as aprendizagens decorrentes do intercâmbio entre as experiências, destacando suas semelhanças e diferenças. Essa abordagem oferece oportunidades, não de competição, mas de troca de saberes, conforme sugere Paulo Freire.

Na minha experiência de intercâmbio na UFPR-Litoral, a convite do educador Jair Reck, que naquele instante fazia seu pós-doutorado, aprendi a importância de diminuir a distância entre teoria e prática. Lá, testemunhei o que eles denominam de "apadrinhamento" ao receber as turmas novas. Nesse processo, um estudante veterano assume a responsabilidade de esclarecer dúvidas e colaborar com um estudante novato do mesmo curso. Essa ação está alinhada com dois dos valores preconizados no PPP: responsabilidade e solidariedade.

Compreendi o funcionamento do Projeto de Aprendizagem (PA), que possibilita o exercício profissional antes da formação, semelhante a um estágio, mas com autonomia na escolha. Também compreendi o funcionamento dos Fundamentos Teórico-Práticos (FTPs), que constituem uma fase de instrumentalização teórica. Além disso, entendi o funcionamento das Interações Culturais e Humanísticas (ICHs), cujo propósito é romper com a dicotomia do conhecimento, bem como chamar a responsabilidade de agir na realidade local, uma vez que a atividade última dessa fase consiste em uma intervenção na realidade do território.

No seminário de intercâmbio realizado na FUP, no qual apresentamos nossas vivências na UFPR Litoral, bem como o estudo dos PPPs, aprendi que o diálogo e a troca de experiências são fundamentais para o progresso de nossa reflexão e organização enquanto Educação do Campo. Podemos aprender com outras

experiências, pois não há solução fácil, mas juntos podemos pensar e oferecer respostas mais coerentes aos problemas educacionais que enfrentamos, como os valores de hierarquia e dominação historicamente propagados dentro das universidades brasileiras.

Ambas as experiências desta pesquisa compartilham os princípios da Educação do Campo, incluindo a compreensão histórica da formação territorial desses povos, dos conflitos agrários e o respeito pelo conhecimento prévio desses povos, entre outros. No entanto, as diferenças surgem no funcionamento da UFPR-Litoral, por meio de suas instâncias: Projetos de Aprendizagem (PAs), Fundamentos Teórico-Práticos (FTPs) e as Interações Culturais e Humanísticas (ICHs), com destaque para a itinerância.

Nas primeiras turmas de Educação do Campo na UFPR-Litoral, houve diferentes locais de funcionamento: uma turma na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), outra no próprio prédio da universidade e uma terceira em um quilombo. Essa última possibilitou aos professores conviverem com os educandos e experimentarem alguns dos problemas enfrentados nesse território. Além disso, constatei semelhanças entre os processos de ocupações das universidades em 2016 e as Interações Culturais e Humanísticas (ICHs) que acontecem na UFPR-Litoral. Ambos reuniram educandos de diferentes áreas de conhecimento para a resolução de problemas comuns. Enquanto a ocupação acabou, as ICHs continuam a ocorrer. Espaços como esses devem ser permanentes, pois quanto mais pessoas de diferentes áreas do conhecimento estiverem envolvidas, maiores serão as possibilidades de resolver nossos problemas educacionais, incluindo a desigualdade social que também está relacionada à educação.

Por fim, aprendi que cabe aos povos do campo fortalecer práticas agroecológicas e cobrar investimentos em pesquisa e tecnologia. Isso se deve ao fato de que essas ações representam a única saída viável para enfrentar desafios como o esvaziamento do campo, o fechamento de escolas e a adoção do modo de produção neoliberal com o uso intensivo de venenos nas lavouras. Nesse contexto, a universidade tem um papel fundamental a desempenhar, auxiliando nesse processo.

4.1 UnB. Uma universidade desacreditada? Por quem? E por quê?

Na roda de capoeira, quando alguém se perde no jogo, retorna ao pé do berimbau, de onde o jogo se inicia, a fim de refletir sobre onde errou ou onde pode melhorar. O projeto inicial da Universidade de Brasília, que inclusive previa a formação de militares (o que melhoraria a resistência ao assédio que sofrem as forças armadas brasileiras aos interesses estadunidenses), infelizmente foi interrompido com a ditadura militar de 1964. Assim como na roda de capoeira, devemos voltar às nossas origens para fazer reflexões. Darcy Ribeiro, o próprio idealizador da UnB, demonstrou insatisfação com os rumos que a UnB tomaria. E o que temos com isso? Somos parte de um curso de intencionalidade emancipatória, que se alinha com algumas das ideias iniciais de Darcy, de uma Universidade Necessária.

Nos últimos anos, com a ascensão da extrema direita no mundo, sofremos o impacto direto em nosso país com a eleição de um adepto dessa ideologia, o que deu força ao pensamento anticientífico e negacionista. Mas por quê? Qual é a relação da universidade com isso?

A Universidade e a sociedade não estão afastadas, ou ao menos não deveriam estar. Uma das características da dialética é que tudo se relaciona. Então, por que a universidade está tão desacreditada? Isso aconteceu inspirado pelo fascismo que produziu o capitão e que agora funda seus poderes na mente dos acríticos, porque a oportunidade de conhecimento pela universidade também não lhes foi dada. Até pouco tempo atrás, a universidade era o latifúndio do saber, mas a maioria dos espaços não compartilhava a ideia de diferentes saberes de igual importância, como nos indica Paulo Freire. Agora ela se vê desacreditada, devido à propagação de que “minha ideia” tem o mesmo valor da ciência, motivada por um capitão marionete de uma onda de fascismo que é mundial.

A universidade deve rever sua relação na construção de conhecimento socialmente útil com o povo e não sobre o povo, em uma relação não hierárquica. Cabe a ela produzir relações sólidas com a classe trabalhadora, a qual hoje, em grande parte, encontra-se desempregada. No entanto, é essencial que a universidade compreenda esse processo de espoliação e se posicione para lutar, visto que:

Isto jamais se conseguirá, como destacamos, despolitizando a Universidade, e, sim, contrapolitizando-a para que sirva aos interesses da grande maioria. Haverá resistências de todo tipo. Resistências ideológicas, em nome duma falaz neutralidade da ciências; solenes advertências de que a abertura da Universidade ao povo implicará, fatalmente, uma queda de nível de eficácia técnica e científica dos futuros egressos; reiteraões dramáticas sobre a necessidade de manter postura supostamente apolítica na Universidade, para que possa cumprir suas funções. Também haverá resistência classista, explorando a propensão elitista dos professores e as tendências classistas dos próprios estudantes. Oriundos, predominantemente, das camadas intermediárias, a maioria destes vêem o ingresso na universidade como a principal via de ascensão social disponível, numa sociedade rigidamente estratificada. Temem, por isto, que a as anunciadas reformas do sistema social resultem em seu desfavor, tirando-lhes não o que têm agora, que é bem pouco, mas o que sonham alcançar amanhã, ao se incorporarem à elite privilegiada. É indispensável, por isso, infundir-lhes confiança no futuro através de uma ação ideológica capaz de prefigurar o que pode e deve ser a nova sociedade. Entretanto, tais problemas só terão solução ao ser aberta a Universidade ao povo, e ao ser reestruturada em sintonia com o andamento das transformações sociais, para criar a base física de uma nova mentalidade (Ribeiro, 1978, p. 266).

A universidade deve estar a serviço da construção de conhecimento para e com o povo, a fim de combater as desigualdades sociais, em vez de contribuir para a produção de mais desigualdades, transformando a educação em mercadoria. Como exatamente faremos isso ainda não está definido, mas juntos pensaremos nas melhores soluções possíveis. Muitas vezes, nossas percepções se dão por contraste, o que nos cobra a responsabilidade. No que concerne à responsabilidade que o educador deve ter nas suas práxis, Freire (2002) escreve:

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância. Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças? (Freire, 2002, p. 26).

Grandes problemas demandam soluções igualmente grandiosas, e essas começam por nós mesmos à medida que adquirimos consciência das relações de dominação que residem dentro de nós. Mesmo para aqueles de nós que têm

intencionalidades emancipatórias, a autorreflexão constante é sempre oportuna. As dinâmicas de dominação podem ser comparadas ao fogo, que se apaga quando não é alimentado.

Este trabalho me possibilitou enxergar as possibilidades epistemológicas de construção de conhecimentos e práticas emancipatórias, que me orientaram durante toda a minha jornada no campo da educação, nas trincheiras de luta por onde eu for, seja em espaços institucionais ou não, ao longo da minha vida, pois “conhecimento em ação é poder”. Mesmo que nossas ações possam parecer insignificantes, a luta é sempre valiosa:

É como uma corrida com os pés atados em que nos esforçamos por dar pequenos saltos, valorizando, como façanhas, os resultados mais medíocres. No entanto, renunciar a luta para implantar, aqui e agora, nossa utopia de Universidade equivaleria a abandonar o campo aos modernizadores que tornariam a universidade mais eficaz e, ao mesmo tempo a dirigiriam no sentido da defesa do status quo (Ribeiro, 1978, p. 21).

Abster-se da luta não é uma opção, mesmo que nossos progressos possam parecer modestos, como nos diz Darcy Ribeiro sobre sua luta por uma universidade que, embora utópica, é necessária. Encerro com essa citação, não para nos esmorecer, mas para nos inspirar a sermos resilientes na busca por uma educação contra-hegemônica e de vivências emancipatórias. Essas experiências se somam a outras mundo afora e anunciam a chegada de uma educação nova para um mundo mais igualitário e renovado. O futuro se constrói agora, refletindo sobre os erros e acertos do passado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FACULDADE UNB PLANALTINA. Universidade de Brasília. **Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília: UnB, 2009. Disponível em: https://fup.unb.br/wp-content/uploads/2019/02/PPC_-Educacao-do-Campo-Em-implementacao.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

FAGUNDES, M. C. V. **Universidade e projeto político-pedagógico**: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias. São Leopoldo, RS: UNISSINOS, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 41. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. **Formatura no quilombo João Surá**: direito nosso, dever do Estado e compromisso da comunidade! Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade. Universidade do Paraná, 7 nov. 2019. Disponível em: <https://litoral.ufpr.br/blog/noticia/formatura-no-quilombo-joao-sura/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

GONÇALVES, F. C. **Linguagem audiovisual e educação do campo**: práxis e consciência política em percursos audiovisuais. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/36800/1/2019_FelipeCanovaGon%C3%A7alves.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

GUARESCHI, P. A. **Sociologia crítica – alternativas de mudança**. 64.ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2014.

GUEDES, C. G.; SANTOS, C. A.; ROCHA, E. N.; ANJOS, M. P.; MOLINA, M. C. **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

HARARI, Y. N. **Homo deus**: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MENGARELLI, R. R. **Inovação curricular universitária**: o constante processo de constituição político-pedagógico da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20729>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NAZARENO, N. **Pesquisa científica**: o que é e como se faz. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fZ6wVVMGDdsJ:https://docs.ufpr.br/~nilce/metodolog.%2520pesquisa%2520cientific a.doc&cd=10&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 16 fev. 2023.

PAULA, A. P.; FEDEL, A. S.; FARIAS, M. I.; CALLEGARI, R.; ALBA, R. P. Conjuntura educacional e agrária: a estratégia do capital sobre a Educação do Campo no estado do Paraná. *In*: GUEDES, C. G.; SANTOS, C. A.; ROCHA, E. N.; ANJOS, M. P.; MOLINA, M. C. **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2018.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RECK, J. **Relatório final**: atividades de pós-doutorado na UFPR-litoral. Planaltina DF, UnB/FUP, 2019.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR LITORAL. Programa PROCAMPO – SESU/SECADI/SETEC EDITAL 02 SETEMBRO/2012. **Projeto político-pedagógico do curso especial de Licenciatura em Educação do Campo**. Matinhos, PR: UFPR, 2012. Disponível em: https://fup.unb.br/wp-content/uploads/2019/02/PPC_-Educacao-do-Campo-Em-implementacao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR LITORAL. **Projeto político-pedagógico da UFPR Litoral**. Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: https://litoral.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023

VERGARA, E. **Agroecologia e a Educação do Campo**. Matinhos, PR: UFPR, 2013.