

A UNIVERSIDADE NO CAMPO E O CAMPO NA UNIVERSIDADE: a indissociabilidade do ensino, extensão e pesquisa no processo de formação de professores

“O camponês só se torna ‘burro’ ali onde ele é pego pela engrenagem de um grande império, cujo mecanismo burocrático ou litúrgico lhe continua sendo estranho.” (Weber apud BOURDIEU, 2000, p. 93)

Ângela Massumi Katuta¹
Ehrick Eduardo Martins Melzer²

Resumo

Neste trabalho refletimos, problematizamos e debatemos experiências na perspectiva da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão no processo de formação inicial de professores, focando o caso daqueles que irão atuar nas escolas do campo. O mesmo foi elaborado a partir de atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral e também de um conjunto de experiências de formação continuada com educadores e educadoras do campo que atuam junto às mais diversas comunidades paranaenses (Povos e Comunidades Tradicionais –PCTs: indígenas, quilombolas, ilhéus de ilhas fluviais e marítimas, caiçaras, pescadores artesanais, entre outros). Concluímos que as ações realizadas auxiliam a ressignificar, reinventar e recriar relações que valorizam e trazem para o interior da Universidade os conhecimentos populares do campo. Assim, auxiliam a interrogar e a transformar os sentidos da escola, de conhecimento, de ciência e de universidade, reconstruindo e reconfigurando sob outras bases epistemológicas e ontológicas as relações das ciências com as populações do campo.

Palavras-chave: Educação do campo, extensão, formação de professores.

Introdução:

Os povos que moram no campo brasileiro sempre tiveram alguma dificuldade ou interdição total de acesso às escolas em todos os níveis de ensino. Essa é uma das formas de controle social sobre quem produz alimentos, ou seja, sobre quem tem poder relativo sobre as vidas não apenas a humana, mas também sobre outras espécies desenvolvido no longo e complexo trabalho de cultivar a terra. A interdição da escola aos povos do campo associada à sua colocação como instituição fundamental nas sociedades modernas é uma expressão da biopolítica³ inerente às sociedades capitalistas coloniais que passam a disciplinar não somente corpos mas também a vida e seus mecanismos, dado que os sujeitos passam a ser vistos como força de trabalho sã e dócil, medicalizada e disciplinarizada (sequestro da vida), elementos essenciais na produção de valor no contexto do capital:

¹ Educadora do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPR/Setor Litoral. E-mail: angela.katuta@gmail.com

² Educador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da natureza da UFPR/Setor Litoral. E-mail: ehrickmelzer@yahoo.com.br

³ Foucault

[...] entram nos cálculos explícitos do poder e saber, enquanto estes se tornam agentes de transformação da vida. A espécie torna-se, assim, a grande variável nas próprias estratégias políticas, pois quando o biológico passa a incidir sobre o político, o poder já não se exerce sobre sujeitos de direito, cujo limite é a morte, mas sobre seres vivos, de cuja vida ele deve encarregar-se. Eis aí a face sombria da modernidade que, ao atribuir à vida um valor político supremo, ao mesmo tempo decidiu de forma resoluta sobre o valor e o desvalor da vida enquanto tal. Quando a vida torna-se o valor político supremo, coloca-se aí também o problema de seu desvalor. Estamos, como se vê, diante de um paradoxo. Na verdade, tudo se desenrola como se nesta decisão estivesse em jogo a consistência última de um poder supremo, um poder soberano. Esclarece-se, assim, a afirmação feita por Agamben segundo a qual “na biopolítica moderna, soberano é aquele que decide sobre o valor ou sobre o desvalor da vida enquanto tal.” (2002, p. 149). (FELÍCIO, 2015, p. 80-81)

A despeito do sequestro das vidas pelo capital, existem movimentos e grupos sociais e *entramados comunitários*⁴ camponeses que insistem em lutar pela vida, pela dignidade, por modos de produção outros fundados no bem viver dos sujeitos. Não por acaso, por meio de movimentos e grupos sociais e *entramados comunitários* os povos do campo disputam as escolas em todos os níveis e também as interrogam quanto aos conteúdos que abordam e a forma como o fazem (metodologias de ensino, organização administrativa e pedagógica da escola, relações escola-comunidades, entre outros), auxiliando assim na construção de escolas efetivamente populares porque solicitadas, debatidas, reivindicadas, planejadas com os povos do campo.

Em função disso, desde há muito tempo, a escola é uma das reivindicações muito presente nas pautas das lutas dos sujeitos que vivem no campo. Não por acaso, os movimentos e organizações sociais e *entramados comunitários* de povos que vivem predominantemente no campo como assentados, acampados, quilombolas e indígenas e Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) têm em sua pauta de mobilização a luta pelo acesso, a permanência e a transformação da forma e conteúdo da escola nos mais diferentes níveis de ensino. Evidencia-se aqui que esta escola no Brasil, entendida como instrumento de luta e

⁴ Trata-se de conceito que Raquel Gutierrez (2017, p. 36) elabora e que, ao nosso ver, potencializa visibilizar para além dos grupos e movimentos sociais, sujeitos muitas vezes invisibilizados e/ou marginalizados nas reflexões que: “[...] se insubordinam e lutam, desmantelam o instituído e transformam a ordem, aqueles que o fazem com muita frequência a partir da generalização de múltiplas ações e saberes cooperativos aninhados nas mais íntimas e imediatas relações de produção da existência cotidiana, sobretudo aquelas relações não plenamente subordinadas a lógicas de valorização do valor. A pertinência semântica da expressão que proponho está, obviamente, sempre em discussão, mas seu uso nos permite refletir sobre um último elemento que completa esta perspectiva: a existência de formas do político distintas e incomensuráveis, carentes de medida comum, entre o que desde os mundos heterogêneos da vida se rebela uma e outra vez contra o que se impõe como presente inadmissível e as distintas propostas de reconstituição de ordens de mando e acumulação – Estados se lhes pode denominar – que atualmente distinguem-se entre si a partir dos matizes sobretudo ideológicos, com que justificam suas ações”. (Tradução nossa)

(r)existência dos povos do campo, encontra-se em devir, em processo de construção, consolidação pois, a despeito de sua popularização, ela não se tornou popular pois não mudou conteúdo e nem forma, como há muito tempo denunciam os movimentos sociais do campo. Ao não se transformar, age tendencialmente como instrumento de biopolítica do capital.

Desejamos que as reflexões e experiências ora sistematizadas possam auxiliar no debate e processos de reinvenção das escolas do e no campo, dos educadores e materiais didáticos. Assim, em um primeiro momento, discutimos a necessária indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores. Na sequência, relatamos experiências que procuram materializar tal indissociabilidade, a fim de demonstrar que as mesmas têm se revelado bastante profícuas na transformação da Universidade do e no campo e o próprio campo de atuação dessa instituição que, desde as suas origens na América Latina, está em disputa entre grupos hegemônicos (elites) e os movimentos e grupos sociais e entramados comunitários. Por fim, problematizamos a curricularização da extensão na perspectiva de que, se feita desde a perspectiva do diálogo de saberes ou de dispositivos que promovam a construção coletiva, pode vir a ser um importante instrumento de emancipação, justiça social e dignidade.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores

Segundo Saviani (2009), a formação de professores vem sendo problematizada e debatida desde Comenius no século XVII, trata-se de um tema central nas pesquisas em educação. Contudo, somente em 1795 é instalada em Paris a escola normal superior para formar professores de nível secundário e escola normal primária voltada ao preparo de profissionais para as séries iniciais. Verifica-se desde as origens dos primeiros cursos de formação de educadores, a existência de uma separação fundada na divisão intelectual do trabalho entre os educadores das séries iniciais e aqueles dos anos posteriores.

As escolas normais superiores transformaram-se em instituições de altos estudos que, segundo o mesmo autor, acabaram por deixar de lado qualquer preocupação com o preparo didático pedagógico. Tal processo já anunciava a dicotomia na formação docente que Saviani (2009) denomina de dilema entre forma (aspecto pedagógico-didático) e conteúdo (conteúdos culturais cognitivos) ou, respectivamente, entre as pedagógicas e os conhecimentos específicos das áreas do conhecimento. Tal problemática ligada à formação de professores

européus, com o processo de colonização se espalha pelas colônias e ainda hoje se constituem em desafios à formação:

Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes. Em decorrência constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam. (SAVIANI, 2009, p. 151)

Desde então muitas proposições voltadas à ruptura com tais dilemas da formação docente no Brasil são debatidas, contudo, são de difícil encaminhamento pois, como o próprio autor indica: a formação inicial docente, em geral, se faz separadamente entre as Faculdades ou Institutos de Educação e aqueles ligados aos conteúdos específicos das formações. Assim, embora cada vez mais as pesquisas sobre formação inicial de professores problematizem esta questão, dificilmente se organizam ações conjuntas nas Instituições de Ensino Superior (IES) voltadas à superação do referido dilema, dado que a maior parte da formação inicial dos professores se realiza por parte de educadores territorializados em distintos departamentos que pouco ou quase nada dialogam. Isso não significa que experiências exitosas sejam impossíveis, mas que são de difícil constituição e implementação, dada a separação territorial, intelectual e laboral de ambos os profissionais. Tal fato indica a necessidade de políticas formativas em nível federal que transcendam os departamentos e as administrações de cada IES.

A preocupação com a formação inicial docente tem a cada ano, segundo André (2009) e Gatti (1992, 2012) desdobrado em ampliação do número de pesquisas sobre a temática, contudo, soluções para a mesma ainda constituem desafios para o país:

[...] mesmo com a problematização contínua trazida pela pesquisa em educação sobre a formação docente, as gestões educacionais e as universidades têm apenas proposto reformulação deste ou daquele aspecto desses cursos, não tocando no âmago da questão tão bem salientado nas análises: sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares. Resta em aberto a questão do por que mudanças profundas não ocorrem nesses cursos. A intencionalidade posta nos documentos e regulamentações é alentadora, mas, fica ainda a questão política a enfrentar: qual a força política dos gestores para implementar reais e fortes mudanças institucionais e curriculares no que respeita à formação de professores?

Trata-se de uma questão central, mas de difícil enfrentamento para aquelas IES que possuem a formação inicial de docentes alocada em vários departamentos. Foi considerando tais dificuldades que o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) organizou o

seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2008) com um desenho diferenciado abrigando dentro de si uma série de cursos e profissionais das mais variadas especialidades. A diferença no que se refere aos cursos de licenciatura reside no fato de que, dada a inexistência de um Departamento de Educação, a formação de cada uma das licenciaturas é discutida entre os professores das áreas específicas do conhecimento e aqueles das “pedagógicas” que estão em uma mesma instância pedagógica e administrativa dos cursos – as Câmaras de Ensino, o que potencializa o enfrentamento dos desafios historicamente colocados na formação inicial de professores.

Somado a essa diferencialidade estruturante, também temos no setor o curso de licenciatura em educação do campo/Ciências da Natureza que possui seu Projeto Político de Curso (PPC) fundado nos pressupostos e paradigmas da Educação do campo, o que lhe permite ter potencialidades na construção de respostas diferenciadas ao desafio da formação inicial de professores, dado que o mesmo possui fundamentos e princípios em consonância com as diretrizes curriculares nacionais para a educação do campo, resultantes das demandas, mobilizações, lutas e proposições dos movimentos e grupos sociais do campo.

Por se constituir a partir das demandas, organizações e lutas dos povos do campo articulados em grupos e/ou movimentos sociais a educação do campo possui seus fundamentos e princípios vinculados a outros paradigmas educacionais lastreados na compreensão de que os processos educativos devem fortalecer a luta pela terra e a (r)existência⁵ nos territórios de vida camponeses. Para tanto, compreender criticamente o campo brasileiro, desde a escala local, é a condição para ampliar e melhorar os processos de produção e das lutas, para a (r)existência no campo, a construção da emancipação, da justiça social e a conquista de dignidade. Compreende-se que tal processo se faz predominantemente pelas instituições escolares, por isso, os movimentos do campo disputam as políticas e os programas públicos, portanto, o Estado, as escolas e seus processos formativos nos diferentes níveis de ensino. Assim, compreendemos que na formação de professores da educação do campo temos potencialidades para pensarmos e executarmos a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa, o que pode auxiliar na constituição de encaminhamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos inerentes aos desafios desta formação.

⁵ Porto-Gonçalves (2002) explica a existência atual de Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) e do campo pela sua capacidade, desde tempos imemoriais, - não nos esqueçamos que o camponês é um dos ofícios mais antigos da humanidade, de reinventar a sua existência ou seja de (r)existir nos mais variados modos de produção e contextos societários.

O Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) foi constituído em 2012 exatamente para atender a formação docente demandada pelos movimentos sociais do campo. Importante destacar que tal Programa surge de experiências acumuladas de IES federais em diálogo com os mesmos. A Universidade Federal de Minas Gerais foi pioneira na construção e institucionalização de uma licenciatura em educação do campo fundada na dialogia Movimentos e grupos sociais-Universidade, seguida pela Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe.

A criação de tais cursos amplia o acesso de um conjunto de sujeitos que até então foram histórica e territorialmente alijados de muitos direitos, inclusive ao da formação universitária, ao mesmo tempo em que forja várias IES e profissionais das mesmas a se reorganizarem do ponto de vista institucional, ontológico e epistemológico, exigindo a reelaboração de seus conceitos, revisão dos papéis institucionais, principalmente no que se refere ao ensino, extensão e pesquisa. A popularização da Universidade provocou e provoca inquietações, interrogações e problematizações epistemológicas e ontológicas pois sujeitos encobertos pelas narrativas coloniais hegemônicas passam a reivindicar suas (r)existências, seus direitos à terra, às políticas públicas, à educação emancipatória, à justiça social, à vida com dignidade. Assim, interrogam e demandam por ensino, extensão e pesquisa voltados ao campo desde os de baixo, desde aqueles que habitam os lugares onde se produzem alimentos, ou seja, desde aqueles que estão sendo despojados pelo agro, hidro, minero e econegócio.

Os movimentos sociais do campo inserem como pauta estruturante da formação de educadores a construção de processos desencadeadores de transformações na lógica da produção e utilização dos conhecimentos no, do e para o campo. Desta maneira, se criam processos formativos que contribuem para que os sujeitos do campo compreendam a totalidade dos processos sociais que ocorrem nos territórios onde habitam (Caldart, 2011) a fim de que possam construir estratégias de (r)existência e viver com dignidade. Eis a condição estruturante e paradigmática que exige a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa.

Neste sentido é emblemática a campanha pela extensão organizada pela Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), juntamente com a Via Campesina (organização internacional de camponeses e camponesas composta por movimentos sociais e organizações que atuam em nível mundial) e a Confederação Caribenha e Latino-Americana de Estudantes de Agronomia (CONCLAEA), seu lema é: *Sem a prática não dá, extensão universitária nos*

currículos já! Esta campanha retoma as ideias paulofreirianas problematizando o que o sábio mestre aborda em sua obra *Extensão ou Comunicação?* e, para além disso, conclama a comunidade universitária a imergir nesta questão para construir a extensão caminhando, seguindo o lema de Thiago de Mello “*Não tenho caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar.*” Em sua página explicitam a compreensão da necessidade de uma formação universitária fundada na indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa e a lógica que tais ações deveriam ter – contra a reprodução, a favor da produção de conhecimentos voltados aos problemas concretos:

[...] Reivindicamos um primeiro passo, o de imergir as universidades na realidade concreta do povo brasileiro, de abandonar a lógica bancária de ensinar e aprender, de fazer com que as instituições se aproximem do cumprimento da sua função social, integralizando o tripé do ensino, pesquisa e extensão, onde o esqueleto do processo seja o ato de pensar soluções concretas para problemas concretos e não mais passar os dias em uma sala de aula refletindo sobre uma realidade que não se conhece. [...]

Defendemos que a Extensão Universitária seja atividade obrigatória e articuladora da integralidade do Ensino e da Pesquisa, onde os estudantes tenham no seu currículo atividades de solução e enfrentamento dos problemas, na busca da transformação da realidade da agricultura brasileira, na defesa da soberania popular do Brasil, da produção camponesa e da produção ecológica. (FEAB, VIA CAMPESINA, CNCLAEA, s.n.t.)

Para que os objetivos formativos da indissociabilidade extensão, ensino e pesquisa se materializem na formação de professores entendemos que é fundamental que educadores e educadoras conheçam e compreendam as comunidades de onde provém os estudantes, seus modos de (r)existência, sua materialidade de vida e a totalidade dos processos sociais que ocorrem nos lugares onde habitam. É neste contexto que tais atividades se constituem nos eixos estruturantes da formação tanto dos educadores como dos educandos, sobretudo porque em função de atuarem em cursos recentemente criados, é importante saber que a maioria dos professores e de professoras das IES estão se construindo como educadores e educadoras do campo no processo de atuação. Paulo Freire denominava tal processo de *didiscência*: quando um docente é também discente porque aprende com seus educandos, ao mesmo tempo em que ensina.

As licenciaturas em Educação do Campo têm como foco formativo três dimensões: “Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários.” (MOLINA, 2015, p. 152). Entendemos que tais ações podem ser melhor realizadas mediante posturas investigativas que compreendem a conjuntura local em diferentes níveis escalares.

Para tanto, as ações de ensino, extensão e pesquisa devem ser mobilizadas ao longo de todo processo formativo.

Para Magalhães (2007, p. 173):

Concretizar, a partir do Ensino, os dois eixos do tripé universitário na formação do aluno significa, portanto, democratizar essas duas atividades, de modo a torná-las presentes no cotidiano da formação do futuro profissional. Significa, do ponto de vista do Ensino, mais especificamente do ponto de vista metodológico, conceber a Pesquisa e a Extensão como estratégias de ensino. Isso significa, definitivamente, realizar um ensino a partir da imersão do aluno na vida; da Universidade na Comunidade.

Dessa maneira, extensão e pesquisa tornam-se estratégias fundamentais aos processos de ensino e aprendizagem tendo em vista que auxiliam na materialização e adensamento destes por meio da imersão docente e discente nas realidades concretas das comunidades do campo. É neste contexto que entendemos que ocorrem reconfigurações do campo para docentes e discentes e, também, construção de significados outros de Universidade, educação, escola, pesquisa, ensino e extensão na perspectiva das comunidades. Podemos afirmar que este processo dialógico garante a inter e sobredeterminação orgânicas entre ensino, extensão e pesquisa. Essa tríade de ações acaba por se retroalimentar e reconfigurar saberes dos educadores, dos educados e das comunidades.

É nesta perspectiva que organizamos nossas ações em sala de aula, os projetos de extensão e pesquisa adensam significativamente os processos de ensino e aprendizagem dos educandos da licenciatura em educação do campo e a formação continuada dos professores que atuam com tais comunidades. O regime de alternância é uma ferramenta metodológica chave neste processo pois auxilia a:

[...] vivenciar e construir um processo contínuo de educação, onde a realidade social é a matéria-prima central da formação desses educadores. Isto, sem, entretanto, resvalar para outro extremo que considera estar apenas na realidade as questões que esses educandos têm direito de aprender. (MOLINA, 2015, p. 158)

Nesse sentido, no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor Litoral e na formação continuada, buscamos desenvolver nossas atividades de docência integradas à pesquisa e às atividades de extensão comunitária, tendo como foco as diversas realidades camponesas. Atualmente, estamos geograficamente distribuídos nos seguintes territórios: 1) litoral paranaense: populações residentes nos sete municípios que compõem a macro região do litoral (Matinhos, Paranaguá, Morretes, Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba e Pontal do Paraná) nos quais temos quilombolas da comunidade do Batuva, moradores das ilhas, pescadores artesanais vinculados ao Movimento dos Pescadores Artesanais (MOPEAR), dentre outros; 2) Cerro Azul e Adrianópolis:

populações residentes nestes dois municípios e região, onde temos produtores rurais, professores da educação básica e na turma de Adrianópolis, com aula ocorrendo no quilombo João Surá, com populações quilombolas. 3) Lapa (Assentamento Contestado): turma constituída a partir de uma parceria com a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) formada por estudantes ligados aos movimentos sociais do campo que integram a via camponesa. No item que segue fazemos um breve relato da forma como trabalhamos a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a reorganização dos processos formativos

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da UFPR Setor Litoral foi aprovado em um edital da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), edição 2012. Em função sobretudo do diálogo com os movimentos e grupos sociais do campo, este curso é proposto em alternância pedagógica entre os tempos universidade (TU) e comunidade (TC). A pedagogia da alternância surge na França por volta de 1935 como proposição educativa demandada por um grupo de agricultores voltada a conciliar os estudos e o trabalho no campo. No Brasil, esta pedagogia surge em meados de 1969 no estado do Espírito Santo:

[...] por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou as então Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta. O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico (Pessotti, 1978 apud TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 229)

No TU ou Tempo Escola (TE), os educandos e educadores se reúnem para estudos e sistematizações dos processos educacionais ligados aos conteúdos e temas da área de ciências da natureza, recortados e/ou levantados desde os seus territórios de vida. Trata-se de um dos pontos de partida possíveis para a materialização do diálogo de saberes, da dialogia entre os sujeitos do conhecimento (educadores, educandos e comunidades), proporcionando o fortalecimento da ecologia política⁶ e, portanto, o reconhecimento, a (re)construção de

⁶ “A ecologia política é o campo no qual se expressam as relações de poder para desconstruir a racionalidade insustentável da modernidade e para mobilizar as ações sociais no mundo globalizado para a construção de um futuro sustentável fundado nos potenciais da natureza e da criatividade cultural, num pensamento emancipatório e em uma ética política para renovar o sentido e a sustentabilidade da vida. A ecologia política enfaça a desconstrução teórica na arena política: além de reconhecer a diversidade cultural, os saberes tradicionais e os

epistemologias e ontologias em diálogo com os conhecimentos populares dos mais diversos povos do campo, proporcionando desta forma o fortalecimento da pluriversidade enquanto fundamento de projetos societários voltados à emancipação, dignidade e justiça social.

No TC ocorrem as observações, problematizações, os recortes, os levantamentos dos conhecimentos socialmente necessários e as proposições de intervenções a partir das demandas da realidade concreta dos sujeitos do campo, potencializando a sua (r)existência nos territórios.

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio sócio profissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico. (TEIXEIRA; BERNARTT, TRINDADE, 2008, p. 3)

Assim, os processos educativos são organizados desde territórios de vida dos estudantes, lugares onde estes produzem conhecimentos estratégicos para as suas (r)existências. Dessa maneira, se busca o estabelecimento do diálogo para a formação em Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) considerando: as porções da realidade local (fundamental ao elenco dos conhecimentos socialmente relevantes para cada um dos movimentos ou grupos sociais nos processos de (r)existência), os conhecimentos populares e acadêmicos, tendo como horizonte os princípios agroecológicos. Estabelece-se assim o diálogo de saberes que reorganiza o universo epistemológico e ontológico desde o respeito à localidade, aos grupos e movimentos sociais e aos saberes populares.

O curso organiza-se em módulos que são desenvolvidos por equipes de professores, organizadas de acordo com as ementas e os objetivos de cada uma delas, afinidade teórica e didático-pedagógica. Atualmente o curso conta com aproximadamente 216 estudantes regularmente matriculados, 6 turmas e uma equipe pedagógica que conta com 16 professores nas mais diferentes áreas de formação. As turmas estão distribuídas territorialmente de acordo com o quadro que segue:

NOME OFICIAL DA TURMA	LOCALIDADE
FLOR DO VALE	CERRO AZUL-PR
PAULO FREIRE	ADIANÓPOLIS-PR

direitos dos povos indígenas, o ambientalismo radical confronta o poder hegemônico unificador do mercado como destino inelutável da humanidade.” (LEFF, 2015, p. 30).

ALBERT EINSTEIN	ASSENTAMENTO CONTESTADO-PR
GUARÁ	MATINHOS-PR
SEMENTES NATIVAS	MATINHOS-PR

Quadro 1: turmas da LECAMPO-UFPR, Setor Litoral

Uma parte dos educadores do curso optaram politicamente por manter a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo que estas possibilitem a organização de um sistema que articule formação inicial e continuada de professores, em torno dos diálogos de saberes entre os conhecimentos populares e aqueles escolares, constituindo assim potencialidades para o fortalecimento da formação de educadores em consonância com o campo da ecologia política, o paradigma e os fundamentos da educação do campo.

Assim, buscamos a articulação de dois projetos, um de pesquisa e outro de extensão, aliado ao trabalho em sala de aula (indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão), portanto, à prática pedagógica do curso procurando realizar os processos educativos na perspectiva do diálogo de saberes (MENEZES, 2014) entre os educadores, educandos, escolas do campo e comunidades localizadas nos municípios de abrangência do curso.

Dessa forma, organizamos os seguintes projetos: Projeto 1 (Pesquisa) - Educação em Ciências, Tecnologias, Políticas Educacionais e Educação do Campo: uma análise das práticas educativas e produção do saber por uma perspectiva agroecológica (Cód. 2015019047); Projeto 2 (Extensão) - O CHÃO DA TERRA (Cód. 099/2016). Os dois projetos articulados com as atividades de ensino do curso proporcionam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão no processo de formação de professores. O Projeto 1 de coordenação do Prof. Me. Ehrick E. M. Melzer busca desenvolver ferramentas teórico-práticas (*práxis*) para consolidação do Diálogo de Saberes em escolas do campo, como destacado no resumo do projeto:

Este projeto busca analisar o fenômeno educacional da Educação científica e tecnológica por uma abordagem de agroecossistema. Nesse sentido, busca-se analisar através do triângulo didático (Professor, Aluno e Saber) como ocorre a relação entre a educação em ciências, tecnologia, políticas e a educação do campo, dentro de uma análise de poder. Pois, buscamos analisar os fenômenos dentro de sua complexidade entendendo como todos os polos da educação interagem e como se molda a educação em ciências dentro da educação do campo e como ocorre o jogo de forças e político na definição de reproduções sociais de parâmetros de educação ou, outra possibilidade, na contraposição ao modelo reproduzido. Dessa forma, analisaremos diversos sistemas didáticos da Educação Básica e Superior, a fim de compreender e estruturar teorias que respondam a realidade complexa e aos anseios da educação do campo. Como tese entendemos que a Agroecologia é o ponto

unificador dessas abordagens. Nesse sentido, buscamos juntar todos os temas anteriormente mencionados pela abordagem epistemológica e sistêmica que a Agroecologia nos possibilita (UFPR, 2017a, s.p.).

Dessa forma, o projeto parte da lógica do agroecossistema para compreender os contextos da escola do campo, partindo do pressuposto que as abordagens tradicionais desenvolvidas para o ensino de ciências não dão conta da complexidade das vidas e trabalhos objetivamente realizados dos sujeitos do campo. O que se busca é a construção de estratégias que possibilitem subsidiar e intensificar os processos educativos nas diferentes fases de formação dos educandos. Assim, a ideia é que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão potencialize o Conhecer e Compreender (CC), Compreender e Propor (CP) e Propor e Agir (PA) – fases formativas, desde a realidade dos territórios de vida dos educandos e os princípios da agroecologia. É neste contexto que o diálogo de saberes constitui ferramenta que auxilia a problematizar, refletir e adensar práticas educacionais fundadas em diferentes esferas de saber (científico e popular). Em tais processos fica evidente o esgarçamento da razão moderna colonial, o que aponta para a necessidade de transformações epistemológicas e ontológicas que colocam em evidência a relação sistêmica e complexa entre as diferentes esferas do saber e do poder na escola.

O Projeto 2, de extensão, sob a coordenação do Prof. Me. Gilson Walmor Dahmer busca sistematizar saberes comunitários camponeses sobre solos no Vale do Ribeira e no Litoral do Paraná. O objetivo central do mesmo é:

[...] levantar, registrar e sistematizar os conhecimentos que comunidades camponesas tradicionais estabeleceram sobre o solo e trabalhar o ensino destes conhecimentos com os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza da UFPR, Litoral, e nas escolas do campo nas comunidades estudadas. (UFPR, 2017b, s.p.).

Por meio deste projeto pretende-se colocar em relação os saberes populares sobre os solos de comunidades camponesas e os acadêmicos, a fim de potencializar a realização do diálogo de saberes e o debate de poderes. O levantamento dos saberes populares sobre os solos já foi feito pela equipe em Cerro Azul e Adrianópolis e os dados já se encontram sistematizados.

Atualmente, estes projetos de pesquisa e extensão contam com cinco bolsistas, - um com bolsa PIBIC/Fundação Araucária, outros dois com bolsas PIBIC/Voluntárias, dois com bolsa remunerada de extensão PROEXT -, que desenvolvem as atividades nas escolas do campo de Cerro Azul e de Adrianópolis.

Para que essas ações se articulassem com o trabalho em sala de aula, formando a tríade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, se fez necessário realizar reuniões com

a equipe e os coordenadores dos projetos a fim de traçar ações comuns e um plano articulado para que as experiências acumuladas da extensão sirvam de base para a pesquisa e que essas duas subsidiem a elaboração de materiais voltados ao trabalho em sala de aula e também para os encaminhamentos pedagógicos do processo de formação de professores do campo no curso de licenciatura em Ciências Naturais.

A partir das reuniões foi proposto um plano de trabalho articulado com as três etapas formativas do projeto pedagógico do curso (PPC) do Setor Litoral: i) Conhecer e Compreender (CC), ii) Compreender e Propor (CP) e iii) Propor e Agir (PA) (UFPR, 2008).

Na primeira etapa (i) buscou-se levantar dados da realidade dos municípios. As fontes da pesquisa foram os bancos de dados institucionais do Ministério da Educação (MEC) e as entrevistas com pessoas das comunidades dos municípios de Cerro Azul e Adrianópolis. Todos os dados registrados deste levantamento inicial foram trabalhados e problematizados com os estudantes das respectivas turmas. O nosso objetivo foi embasar por meio das ações de pesquisa e extensão a compreensão do território de Cerro Azul pelos estudantes da turma Flor do Vale e da realidade de Adrianópolis pela turma Paulo Freire. Os dados trabalhados nessas turmas foram os da política educacional e de financiamento da educação, fazendo o comparativo do investimento na educação do campo e na urbana nos respectivos municípios. Também, foram trabalhados dados colhidos coletivamente acerca dos saberes populares sobre solos, utilizando a metodologia da pesquisa coletiva participante (VERDEJO, 2006; THIOLENT, 2011; BRANDÃO, 2005, 2007, 2015).

Na segunda etapa, de posse dos dados, estamos buscando traçar estratégias para ação nas escolas do campo de Cerro Azul e Adrianópolis. Para isso, o conhecimento da realidade escolar é fundamental, assim, foram feitos levantamentos nas escolas do campo desses municípios nos módulos de estágios supervisionados por meio da atuação na mediação do estágio. O objetivo é verificar como a escola atualmente desenvolve suas atividades a fim de nos proporcionar elementos para organizar estratégias e as ações pedagógicas para o estabelecimento do diálogo de saberes.

Na terceira etapa de ações, a proposta é, em articulação com as instituições escolares do campo construir processos pedagógicos que estabeleçam o diálogo entre os saberes escolares em Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) e os comunitários, por intermédio da produção coletiva de materiais didáticos. É importante destacar que, em função de que esta produção tem como horizonte os territórios de vida dos educandos, os

conhecimentos socialmente necessários para o fortalecimento de suas (r)existências no campo e as práticas agroecológicas entendemos que este coletivo pode auxiliar nos processos emancipatórios, fundamentais à dignidade humana e justiça social. Possivelmente, tais diálogos auxiliarão na construção de conhecimentos fundados na pluriversidade, fundamental ao fortalecimento da ecologia política.

Atualmente, estamos trabalhando a segunda fase de formação (Compreender e Propor - CP) com a elaboração coletiva, via projeto de extensão, de uma proposta de análise do processo coletivo de produção de saberes por parte do projeto de pesquisa. Tal ação permitirá avaliar e compreender como se deu o diálogo de saberes nas escolas do campo dos dois municípios e, na sequência, poder-se-á propor encaminhamentos e ações voltadas ao adensamento da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Nesta fase de formação diagnosticamos dois pontos fundamentais que alicerçam, justificam e demandam pela indissociabilidade do ensino, da extensão e da pesquisa na formação de professores do curso de licenciatura em educação do campo/Ciências da natureza:

- 1) Os saberes comunitários populares sobre solos estão desaparecendo entre os conhecimentos das novas gerações de sujeitos do campo, ou seja, os mais novos não possuem os conhecimentos sobre solos como os mais velhos. Isso porque não se constituiu na maior parte dos casos, mecanismos de valorização, registro e socialização dos mesmos. Muitas vezes, tais conhecimentos são estratégicos para as lutas voltadas à (r)existência desses educandos no campo.
- 2) Verificamos que nas escolas do campo, tendencialmente, há uma reprodução do modelo urbano de educação, com a utilização de estratégias de trabalho e materiais, em alguns casos, totalmente descontextualizados da realidade camponesa. Nas análises desenvolvidas do ambiente escolar, uma das únicas escolas do campo que fogem a esta regra é o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos que desenvolve práticas que envolvem a comunidade quilombola do João Surá, atuando como ponto de fortalecimento, sistematização, visibilização e difusão de saber comunitário e populares.

As experiências narradas potencializaram a realização de uma série de estudos, reflexões e proposições em torno da necessária indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa na formação de educadores do campo. Nesse sentido, entendemos que é importante que a formação de professores do campo esteja alicerçada nos pilares da agroecologia e no

diálogo de saberes, é neste contexto que é fundamental a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa pois, por meio destas ações, se pode construir práticas pedagógicas que (re)conheçam nos saberes locais e nos modos de existência dos sujeitos do campo o ponto de partida para o profícuo e necessário diálogo entre saberes populares e científicos que auxiliem a fortalecer processos de luta e (r)existência nos territórios camponeses. As experiências em curso nos levam a considerar que a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa tem grande potencial para auxiliar na reconfiguração de um ensino de Ciências da Natureza fundado no paradigma da educação do campo, ou seja, desde baixo (com os estudantes camponeses e suas comunidades), pela esquerda (por meio de projetos civilizatórios que tenham como horizonte o bem viver dos trabalhadores do campo e da cidade) e com a terra (fortalecida e protegida do agro, hidro, minero e econegócio que tem implementado processos de degradação sócio territoriais sem precedentes na história da humanidade). Tais experiências ainda fortalecem nossas reflexões e convicções que é no fazer coletivo (fazer com e não fazer para) que se pode tecer processos educacionais voltados à emancipação, justiça social e dignidade.

A curricularização da extensão: possibilidade da intensificação do diálogo de saberes entre Universidades e Comunidades?

Tendo em vista as experiências narradas, compreendemos que a curricularização da extensão tem grande potencialidade como elemento-chave nos processos de fortalecimento, reconfiguração e/ou (re)construção de uma universidade fundada em processos emancipatórios voltados à justiça social e dignidade do povo brasileiro.

Fávero (1976) afirma que, desde a sua criação, a Universidade brasileira discute o papel do ensino, da pesquisa e da extensão. Aponta ainda que, a despeito das Universidades brasileiras sempre pautarem no debate a discussão de suas funções sociais e o princípio da sua autonomia, sempre houve uma desconexão dessa instituição com a realidade social que a cerca: “Muitas de nossas Universidades se apresentam como instituições onde o saber é transmitido sem conexão com a vida e os problemas da sociedade brasileira.” (FÁVERO, 1976, p. 13). Esta problemática é debatida há muito tempo no movimento estudantil e entre os educadores universitários engajados e comprometidos com os processos de democratização da sociedade brasileira.

Outra questão abordada por Fávero (1976) é sobre o papel da extensão no âmbito universitário. Recordar-se que o debate sempre veio à tona em momentos críticos de discussão da universidade e de seus rumos. A autora compreende a extensão como:

[...] as atividades de extensão universitária devem ser organizadas, seja para difundir o saber universitário, seja oferecendo oportunidades a uma clientela não regular, seja oferecendo aos próprios universitários programas que transcendam os currículos convencionais, ou ainda realizando pesquisas e experimentações diretamente nas comunidades. (FÁVERO, 1976, p. 14).

A compreensão que Fávero (1976), a FEAB, a Via Campesina e a CONCLAEA trazem da extensão, explicitam o histórico debate em torno da função social da Universidade, evidenciando o embate e as disputas entre duas concepções de Universidade: uma pensada desde o modelo empresarial, aliada aos interesses do capital internacional (ao norte) e, em sua contraposição, um modelo latino-americano de universidade que preza pelo desenvolvimento regional numa perspectiva de emancipação (AROCENA, 2003, p. 43):

[...] (i) uma linha de enfrentamento origina-se no norte e de lá vai se estendendo para as regiões periféricas: é aquela que opõe as concepções acadêmicas tradicionais – segundo às quais a missão definidora da universidade é a criação e a transmissão da cultura segundo pautas definidas essencialmente de modo interno e independente – as concepções afins a uma “universidade empresarial” [...] (ii) a segunda dimensão é especificamente latino-americana: nela se contrapõem as formas sob as quais se procura estender ao continente o projeto da “universidade empresarial” – que enfatiza os estímulos individuais e o papel do privado – à tradicional “ideia latino-americana de universidade”, configurada a partir da Reforma de Córdoba como uma missão coletiva de caráter público, orientada para colaborar na transformação progressiva de sociedades relegadas e altamente desiguais.

Nesse sentido, depreendemos que, dado o grau de exclusão social de toda a América Latina, há fortes embates entre as classes hegemônicas e as subalternizadas que se expressam em disputas quanto ao papel da extensão, pesquisa e ensino universitários. De um lado há um projeto orientado ao norte, de certa maneira visando fortalecer um processo de neocolonialismo, onde o objetivo da pesquisa, ensino e extensão é responder às demandas do capital e a organismos internacionais para suprir a demanda de profissionais para um restrito e seletivo mercado de trabalho. Por outro lado, contra hegemonicamente, há concepções emancipatórias de universidade desde o povo latino-americano que compreendem o ensino, a pesquisa e a extensão como estratégias para o desenvolvimento social local com vistas à superação das desigualdades, das exclusões e injustiças sociais.

Entendemos que a segunda concepção contribui para processos de emancipação humana em uma concepção de ciência atrelada à justiça social e à dignidade dos sujeitos (STEFFAN, 2017). Essa compreensão latino-americana de Universidade vai ao encontro da preocupação que Molina (2015) expressa com relação aos projetos das licenciaturas em

educação do campo. A autora defende, desde o diálogo com os movimentos sociais do campo, uma licenciatura que busque a formação de educadores para a realidade do campo, a partir de um projeto voltado à emancipação crítica e reflexiva que se contrapõe à lógica capitalista, fundada nas demandas do capital internacional e do agronegócio.

O Fórum de pró-reitores de extensão das instituições públicas de educação superior brasileiras (FORPROEX, 2012, p. 15) depois de longos debates sistematizou o conceito de extensão defendido por eles: “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.”

O documento complementa ainda:

Assim definida, a Extensão Universitária denota uma postura da Universidade na sociedade em que se insere. Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage.⁷ Extensão Universitária denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social⁸. (FORPROEX, 2012, p. 15)

A despeito dos debates em torno da extensão, verifica-se que, na letra da Lei (Constituição de 1988) e no referido Fórum de pró-reitores, tal atividade é pensada no contexto de sua indissociabilidade com o ensino e pesquisa. É nesta perspectiva que compreendemos que a curricularização da extensão, no caso das licenciaturas em educação do campo, é uma opção política que pode ampliar, adensar e intensificar processos de registro, debate, produção e socialização de conhecimentos elaborados desde a perspectiva do diálogo de saberes que, tendo em vista o conjunto de experiências relatadas, nos parece uma estratégia que possui grande potência na construção de uma universidade voltada à emancipação, justiça social e dignidade.

Compreendemos nesse sentido que há uma disputa no campo universitário em torno dos conceitos de ensino, pesquisa e extensão. Tendo em vista nossas experiências e debates nos fóruns de formação de educadores do campo, fica evidente que cursos com caráter emancipador tem feito o contraponto à lógica de formação pautada pelos organismos internacionais voltada à manutenção de processos de subordinação e neocolonização da periferia (Sul Global) pelo norte neocolonial (MENESES, 2014). Assim, compreendemos que

⁷ Grifo nosso.

⁸ Grifo nosso.

as práticas e reflexões sistematizadas neste trabalho nos permitem afirmar que a curricularização da extensão em uma perspectiva emancipatória e não assistencialista potencializada pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa tem grande potência no que tange à (re)construção da Universidade pública em uma perspectiva da emancipação, justiça social e dignidade dos povos que historicamente foram alijados do direito ao acesso e permanência nas escolas de todos os níveis de ensino.

Conclusões

Considerando as reflexões e relatos realizados podemos concluir que:

- Do ponto de vista da justiça social, da emancipação e dignidade dos povos do campo é fundamental que se fortaleça a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa pois, ao que tudo indica, o fato da mesma constar na Constituição de 1988 não é suficiente para que a mesma se materialize. É fundamental a existência de políticas públicas, editais emanados do Ministério da Educação e Cultura(MEC), das instituições de fomento à pesquisa (CNPq), formação docente (CAPES) e outros que fortaleçam a indissociabilidade, portanto, uma certa concepção de Universidade rapidamente já discutida.

- Do ponto de vista dos processos educativos referentes à formação inicial e continuada de professores do campo a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa auxilia a adensar, problematizar e (re)organizar um conjunto de experiências que promovem necessariamente a ressignificação: dos sentidos da escola, da universidade, dos conhecimentos; dos sentidos da pesquisa, do ensino, da extensão e do aprender neste rico contexto; do papel das comunidades no que se refere às demandas que deve fazer às instituições educacionais e, sobretudo, no que tem a ensinar e a comunicar para, em dialogia, construir saberes desde a pluriversidade.

- Defendemos também que a proposição atualmente em curso nas Universidades brasileiras de curricularização da extensão, se fundada na justiça social, emancipação e dignidade tem potencial para reinventar as instituições universitárias, transformando-as em instrumentos de ampliação e adensamento da democracia participativa.

Pode-se desta forma, por meio da indissociabilidade da extensão, do ensino e da pesquisa materializar experiências que possam colaborar na (re)invenção, debate e avaliação destes mesmos processos, auxiliando na construção coletiva e popular do que Boaventura de Souza Santos (2004, p. 96) denomina Universidade como bem público “[...] que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo

espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui [...] A Universidade é um bem público íntimamente ligado ao projecto de país.” Por isso, está em permanente disputa.

Referências Bibliográficas

ANDRE, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2017.

AROCENA, R. Qual o futuro da ideia latino-americana de Universidade? In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. De (Org.). Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. 240p.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: *Encontros e Caminhos*, Brasília, Ministério do Meio Ambiente. 2005.

_____. A Comunidade Tradicional. In: *Conhecimento Tradicional: conceitos e marco legal*. EMBRAPA, Brasília, DF, p. 21-101, 2015.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista Educação Popular*, Uberlândia, MG. v. 6, p. 51-62. 2007.

CALDART, R. S.. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FAVERO, M. de L. de A. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Tese de Doutorado (Livre docência na estrutura do ensino superior brasileiro). Departamento do Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ. Rio de Janeiro. 1976. 114p.

FEAB; Via Campesina; CONCLAEA. Sem prática não dá, extensão universitária nos currículos já!. Disponível em: <<https://feab.wordpress.com/sem-a-pratica-nao-da-extensao-universitaria-nos-curriculos-ja-por-uma-agronomoa-com-conciencia-social-e-ecologica/#comment-6149>>. Acesso em: 25 set. 2017.

FELICIO, C. B. de F. A educação sob o signo da biopolítica: da resistência às formas de controle à autoconstituição de nós mesmos Carmelita Brito de Freitas Felício **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 1, p. 77-92, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i1.31463>>. Acesso em: 27 jun. 2017

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, 2012.

GATTI, B. A formação dos docentes: confronto necessário professor X academia. Cadernos de Pesquisa, n. 8, maio, 1992, p. 70-74.

_____. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. p. 301-

GUTIERREZ, R. A. Horizontes Comunitários-populares: producción de lo comun más allá de las políticas estado-centricas. Madrid, febrero de 2017

LEFF, E. Political Ecology: a Latin American Perspective Desenvolv. Meio Ambiente, v. 35, p. 29-64, dez. 2015. Desenvolv. Meio Ambiente, v. 35, p. 29-64, dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/made/article/view/44381/27086>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

MAGALHÃES, H. G. D. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: tensão e desafios. ETD – Educação Temática Digital, v.8, n.2, p. 168-175, jun. 2007 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/652/667>>. Acesso em: 07 de jun. 2017.

MENESES, M. P. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. Em Aberto. V. 27, n. 91, 2014, p. 90 – 110.

MOLINA, M. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

PORTO-GONÇALVES, C. W. O latifúndio genético e a r-existência indígena-campesina. Geographia, Rio de Janeiro, ano IV, n.8, p.39-60, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005, p. 117-142. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017.

SANTOS, B. A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Coimbra: s.n.t.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. p. 143-155.

STEFFAN, H. D. El Socialismo del Siglo XXI. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjzOm65LHUAhVGfpAKHetbCMcQFggmMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.rebellion.org%2Fdocs%2F121968.pdf&usq=AFQjCNGZz_3qYCtWBwS2BaGRonaVOnm76w>. Acesso em: 06 jun. 2017.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em:

<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-2/EstudoAlternancia.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

THIOLLENT, M. Metodologia de Pesquisa-ação. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136p.

UFPR. BANCO DE PROJETOS DE PESQUISA DA UFPR - PLATAFORMA LATTES CNPq: Educação em Ciências, Tecnologias, Políticas Educacionais e Educação do Campo: uma análise das práticas educativas e produção do saber por uma perspectiva agroecológica. Disponível em: <<http://200.17.247.197/fmi/iwp/cgi?-db=Thales-Lattes&-loadframes>>. Acesso em: 05 de set. 2017a.

UFPR. Programa PROCAMPO –SESU/SECADI/SETEC edital 02 setembro/2012 curso especial de licenciatura em educação do campo. Matinhos: Setor Litoral. 2014.

UFPR. Projeto Político Pedagógico Setor Litoral. Matinhos: Setor Litoral. 2008.

UFPR. VISÃO GERAL DO PROJETO DE EXTENSAO: Chão da Terra. Disponível em: <<https://intranet.ufpr.br/sigeu/public/projetoExtensao!view;jsessionid=1nCCEwTsXfyf5INWC IhsImGV.node1?projetoExtensao.id=7161>>. Acesso em: 06 de set. 2017b.

VERDEJO, E. S. Diagnóstico rural participativo: guia prático DRP. Brasília: MDA / Secretaria da Agricultura Familiar. 2006. 62 p.