

Halethéa Zacanini

**As contribuições da Pedagogia Libertária, com o enfoque da autogestão, para a
Licenciatura em Educação do Campo da UFSC**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em
Licenciatura em Educação do Campo do Centro de
Ciências da Educação da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito para a obtenção do
Título de Licenciada em Educação do Campo.
Orientadora: Profª. Dra. Natacha Eugênia Janata.

Florianópolis

2021

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

Zacanini, Halethéa

As contribuições da Pedagogia Libertária, com enfoque da autogestão, para a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC / Halethéa Zacanini ; orientador, Natacha Eugênia Janata, .

88 p.

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

Inclui referências.

1. Educação do Campo. 2. Autogestão. 3. Pedagogia Libertária. 4. Licenciatura em Educação do Campo. I. Janata, Natacha Eugênia . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação do Campo. III. Título.

Halethéa Zacanini

**As contribuições da Pedagogia Libertária, com o enfoque da autogestão, para a
Licenciatura em Educação do Campo da UFSC**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciada em Educação do Campo” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Florianópolis, 24 de maio de 2021.

Prof.^a Carolina Orquiza Chermem, Dra.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Natacha Eugênia Janata, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Antonio Munarim, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Beatriz Bittencourt Collere Hanff, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Graziela Del Monaco, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

A Natacha Eugênia Janata, pela insistência em que eu fizesse esse trabalho, paciência com meu tempo de produção, o incentivo em todos os momentos e a flexibilidade com o tema nesta orientação;

Ao Júnior Alberton, pela cumplicidade nesse trabalho, as longas conversas que auxiliaram, ao mesmo tempo em que faziam com que surgissem inúmeras outras questões. As sugestões, críticas e correções. Yang pro meu Yin;

A minha família por prover e incentivar todo o processo, em especial minha mãe Regina pelo amor e incentivo incondicional em todos os momentos da minha vida;

Aos amigos, Antony e Kelli pela solicitude durante todo o processo de escrita com inúmeras informações, correções e incentivos;

A todos que compuseram a banca Antônio Munarim, Beatriz Collere Hanff e Graziela Del Monaco, pela disposição, atenção e carinho com o trabalho.

A toda a família da Educação do Campo.

"Os bois passam debaixo da canga os cegos vão aonde a gente queira
levá-los Mas o homem que nasce livre tem o seu próprio caminho..."
Herbert Read

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada toma como objeto de estudo os processos de organização coletiva vivenciados por estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC no período entre 2013 e 2016, analisando as principais contribuições da autogestão estudantil, na perspectiva da Pedagogia Libertária, para o curso. Traçamos os seguintes objetivos específicos: sistematizar a origem da Pedagogia Libertária, destacando sua inserção no Brasil; apreender o conceito de autogestão na Pedagogia Libertária; reconhecer os princípios da Educação do Campo a partir de sua gênese no Brasil, com o foco na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC; e, por fim, estabelecer relações entre a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC e a autogestão na formação. Os procedimentos metodológicos utilizados foram à pesquisa bibliográfica, documental, bem como a realização de um grupo focal virtual com quatro egressos, os quais possuíam como característica a atuação em espaços organizados coletivamente durante o curso. Iniciamos com uma conceituação histórica acerca da Pedagogia Libertária e da autogestão para na sequência apresentar a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Trazemos as informações do grupo focal virtual, refletindo sobre os processos de organização coletiva autônomos abordados pelos depoentes e as possibilidades de contribuição da perspectiva da autogestão na formação dos estudantes, futuros professores.

Palavras-chave: Autogestão 1. Pedagogia Libertária 2. Licenciatura em Educação do Campo

ABSTRACT

The research presented here takes as its object of study the processes of collective organization experienced by students of the Licenciatura em Educação do Campo (Degree in Rural Education, free translation) at UFSC in the period between 2013 and 2016, analyzing the main contributions of student self-government, from the perspective of Libertarian Pedagogy, to the course. We outline the following specific objectives: systematize the origin of Libertarian Pedagogy, highlighting its insertion in Brazil; apprehend the concept of self-government in Libertarian Pedagogy; recognizes the principles of Educação do Campo (Rural Education, free translation) from its genesis in Brazil, with a focus on the Degree in Rural Education at UFSC; and, finally, to establish relationships between the Degree in Field Education at UFSC and self-government in training. The methodological procedures used were the bibliographical and documentary research, as well as the realization of a virtual focus group with four graduates, which had as characteristic the performance in spaces organized collectively during the course. We start with a historical conception about Libertarian Pedagogy and self-government to then present the Rural Education at UFSC. We bring information from the virtual focus group, reflecting on the processes of individual autonomous collective organization by the deponents and the possibilities of contribution from the perspective of self-government in the training of students, future teachers.

Keywords: Self-government 1. Libertarian Pedagogy 2. Degree in Rural Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Perfil dos egressos participantes do Grupo Focal

20

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIT – Associação Internacional do Trabalho

CA – Centro Acadêmico

CAE – Centro Acadêmico de Educação do Campo

CaleCampo – Coletivo Acadêmico da Licenciatura em Educação do Campo

CED – Centro de Ciências da Educação

CeFA – Centro de Formação e Aperfeiçoamento

CEU – Casa de Estudante Universitário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares

DA – Diretório Acadêmico

DCE – Diretório Central de Estudantes

EduCampo – Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina

EIV – Estágio Interdisciplinar de Vivência

ENCE – Encontro Nacional de Casa de Estudantes

ENECAMPO ou ENEC – Executiva Nacional dos Estudantes do Campo do Brasil

ENELEdoC – Encontro Nacional de Estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

ERECE – Encontro Regional de moradores de Casas de Estudante

FOCEC – Fórum Catarinense de Educação do Campo

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

GECA/UFSC – Grupo de Estudo e Pesquisa, Escola do Campo e Agroecologia

GERED – Gerência Regional de Educação

ITerra – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

JURA – Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária

LEC ou LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MC – Mestre de Cerimônia

MEC – Ministério da Educação

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MORIVA – Movimento dos Ribeirinhos

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU – Organização das Nações Unidas
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PPP – Projeto Político Pedagógico
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
RU – Restaurante Universitário
SC – Santa Catarina
SECAD – Secretaria de Educação Continuada e Diversidade
TC – Tempo comunidade
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TU – Tempo universidade
UEE – União Estadual dos Estudantes
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
A TRAJETÓRIA E O VÍNCULO COM A INVESTIGAÇÃO	179
ASPECTOS DA INVESTIGAÇÃO	25
PEDAGOGIA LIBERTÁRIA – HISTÓRICO E EXPERIÊNCIAS	32
A AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA	40
A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC E OS PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO COLETIVA DOS ESTUDANTES	45
A EDUCAMPO/UFSC	47
PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO COLETIVA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAMPO	53
Processos de organização coletiva na EduCampo	55
A AUTOGESTÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	70
CONCLUSÃO	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE	788
Roteiro para o Grupo Focal com os egressos e egressas	81
Fotos	82

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação parte de nossas inquietações que são fruto do processo de formação proporcionada pela Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual a autora deste trabalho cursou no período de 2012 a 2021, vinculada a quarta turma, denominada Encostas da Serra Geral.

Durante esse percurso, aprendemos que a Educação do Campo busca a transformação da escola, a fim de que, a partir da relação conteúdo e forma, a mesma possa ter sentido aos sujeitos que por ela passam, quer sejam estudantes ou educadores. Tal significado, para além de questões mais imediatas de inserção nos processos educativos, diz respeito também à formação humana pautada por valores que coloquem no centro a vida e não o capital (economia).

Tomamos como pressuposto a importância da construção coletiva e da mobilização no processo da Educação do Campo, conforme Caldart afirma,

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência (CALDART, 2012, p. 261).

Assim, estabelecemos como foco da investigação os processos de organização coletiva dos estudantes na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, entre os anos de 2013 a 2016, e suas possibilidades de formação coerentes com os princípios históricos da Educação do Campo. Estamos tratando da formação de docentes para as escolas do campo, em um curso de Licenciatura em Educação do Campo que traz em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a perspectiva de que o egresso deverá atuar como professor de Ciências da Natureza e Matemática na Educação Básica, com competência pedagógica e política para:

Coordenar processos participativos e decisórios de forma colegiada, como a construção coletiva do projeto político-pedagógico, observando as necessidades e possibilidades do contexto em que a escola se encontra; Propor organização de espaços e tempos escolares que promovam a socialização de conhecimentos, o diálogo entre escola e a vida no campo para a formação omnilateral de sujeitos críticos, criativos e auto-organizados; Estimular a realização de trabalhos formativos e de desenvolvimento, construindo coletivamente com grupos sociais a concepção e implantação de projetos e iniciativas voltadas para consolidação de sociedades sustentáveis e de direitos igualitários que incluam a participação da escola (UFSC, 2015, p. 6).

Essa ênfase tem aproximação com a trajetória de vida e de estudante, sobre a qual passaremos a discorrer a seguir.

1.1 A TRAJETÓRIA E O VÍNCULO COM A INVESTIGAÇÃO

Natural da zona Oeste de São Paulo, filha mais velha, seguida de duas irmãs e um irmão, iniciei¹ meus estudos em 1978 brincando por dois anos no jardim de infância. Na década de 80, a brincadeira passou a ser séria, comecei a primeira série na Escola Estadual Senador Adolfo Gordo, antes chamada de Grupo Escolar, uma escola de primeiro e segundo grau, tradicional, onde meus pais também estudavam. Meu pai vai até a quarta série e minha mãe vai até o primeiro ano do ginásio. Interrompem os estudos, minha mãe pela desaprovação de meu avô e meu pai por não gostar de estudar. Eu, nesse colégio, segui até a terceira série. Para cursar a quarta série, meus pais optaram por colocar meus irmãos e eu em um colégio particular, o Antoine de Saint-Exupéry, onde fiquei até a sétima série. Como tive duas reprovações, a primeira na quinta e a segunda na sétima série, retornei para o colégio Estadual Adolfo Gordo, sendo reprovada mais uma vez na sétima série. Passo então para outro colégio particular, o João Paulo II. Em 1990 finalizei o ensino fundamental no regime de supletivo. No ensino médio optei pelo curso técnico em Desenho e Publicidade.

Nunca fui uma aluna exemplar, daquelas com ótimas notas, nem tive uma matéria preferida. São poucas as minhas memórias da escola, além das amizades. Meus boletins mais pareciam à bandeira do Flamengo, rubro-negro. Mesmo sem gostar, continuei os estudos por insistência e broncas dos meus pais. Escutava frases como: “- Se você não estudar vai ter que trabalhar como nós!”.

Nunca achei ruim trabalhar com meus pais, que na época eram comerciantes, tínhamos algumas lojas em um centro comercial chamado Grandes Galerias, situado na rua Vinte Quatro de Maio no centro de São Paulo, entre a famosa esquina da avenida Ipiranga com a São João e a praça da República. O local era mais conhecido como Galeria do Rock, na década de 1970 e 1980, um caldeirão cultural. Pessoas de todos os tipos e lugares passavam por ali. A primeira loja que meus pais montaram foi em 1973, uma loja de perucas. Na sequência vem o “Las Vegas” uma barbearia, “Black Roots” um salão exclusivo para cabelos afros, penteados *black power*, seguido por algumas lanchonetes.

Sempre gostei do contato com as pessoas, de fazer atendimento ao público, desde muito pequena acompanhava os meus pais no trabalho, mas tinha uma vida financeira bem confortável. Trabalhando, sempre em família, e estudando, no ano de 1996 comecei uma

¹ Essa parte do texto (Trajetória) foi escrita na primeira pessoa do singular, por se tratar de aspectos da história da autora deste trabalho.

graduação em Processamento de Dados, cursando até o quinto semestre. Não contente com a opção, troquei para o curso de prótese dentária. No segundo ano, estagiei em um laboratório, o que me fez desistir da profissão.

No primeiro semestre do ano de 1999 ingressei na Universidade Paulista para cursar Direito, e pela primeira vez parecia que o estudo fazia sentido para mim. Fiquei deslumbrada com professores excepcionais, como Roberto Solimene, que ministrava Introdução ao Estudo de Direito no primeiro ano do curso, período noturno nas duas últimas aulas de sextas-feiras. Ao contrário das outras salas que começavam a esvaziar logo após o intervalo nas aulas de sexta à noite, a nossa ficava abarrotada, recebendo estudantes de outras turmas e, às vezes, quando não cabiam mais cadeiras, as pessoas sentavam no chão. Como quem desmontava uma engrenagem, o professor Solimene nos possibilitou entender e operar o mundo jurídico. Meu encantamento fez com que logo no segundo semestre fosse estagiária voluntária na Defensoria Pública de São Paulo - Regional Central, por seis meses.

No ano de 2000 saí da casa dos meus pais e fui morar com um namorado, colega de turma. Juntos além do curso, passamos a dividir a administração de um estabelecimento comercial no ramo alimentício. Por quatro anos intercalei o trabalho e os estudos. Cansada da dupla jornada, tranco a matrícula do curso no 9º semestre, priorizando o trabalho. Não conseguindo manter uma boa administração, no ano de 2011 desfiz a sociedade e a relação com meu sócio/companheiro. Matriculei-me novamente no curso de Direito, com a proposta de cursar quatro semestres para me formar. Novamente, não concluí, pois no final do terceiro semestre, em junho de 2012, durante uma visita a minha irmã Nereida que mora em São Bonifácio, prestei o vestibular na UFSC. Como pode-se perceber, havia um desinteresse pelos estudos o qual estive comigo desde o início da minha vida de estudante, mudando um pouco com as aulas de Direito, até eu chegar na Educação do Campo.

O vestibular era para Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática. Não consegui entender a proposta do curso no momento em que Dona Roseli, sogra da minha irmã, me apresentou o *folder* para a inscrição, mesmo assim, decidi me mudar de São Paulo para Santa Catarina quando soube que havia passado no vestibular.

Em uma realidade muito diferente da que eu já tinha vivido, tudo era novidade. Saí de uma cidade com 12 milhões de habitantes para São Bonifácio, SC, com pouco mais de 3 mil habitantes. Naquele momento em que cheguei à pequena cidade, a ideia de terra para mim era a de sujeira. Só tinha plantado flores na soleira do apartamento onde morei em São Paulo

por 12 anos. Alienada às questões políticas, sociais e educacionais do país, pois não tinham relação com minhas demandas, cheguei ao curso.

Inicialmente, em SC, morei na casa de minha irmã Nereida, casada e com três filhos. Eu me revezava entre os estudos e ajudá-la, foi assim nos dois primeiros anos. A cidade na qual aconteciam as aulas era Santa Rosa de Lima, a cinquenta quilômetros de São Bonifácio. Seu Lorenzo, sogro de minha irmã, me levava nas segundas-feiras e no sábado pela manhã eu voltava de ônibus.

A primeira aula do curso foi com o professor Antônio Munarim, inesquecível como as do professor Solimene. Me encantei! Naquele dia, 24 de setembro de 2012, tivemos um panorama da educação brasileira desde o tempo dos jesuítas; a era Vargas e sua educação funcional; em 1948 criação da ONU trazendo a educação como um direito humano; 1997 o primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA); em 1998 a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, nascimento da Educação do Campo, um movimento nacional de luta política pública. Quanta coisa! No dia seguinte, mais uma torrente de conhecimento: MST, CONTAG, FONEC, FOCEC, CNE, Gramsci e a sociedade civil com suas disputas pelo poder, Lock, Marx. Ufa! Lembro de ter pensado por onde eu andava que não tinha a mínima noção do que estava vendo naquele momento. Sabia que mais uma janela da realidade estava se abrindo para mim.

A primeira foi no início da década de 90, quando comecei a ouvir músicas que não tocavam no rádio. Freqüentadora da Galeria do Rock tinha acesso a fitas cassete de grupos como Camisa de Vênus e Racionais MC's. As letras por eles cantadas falavam de uma realidade que eu não vivia e nem assistia na televisão, e isso me intrigava. Da mesma maneira fiquei depois das aulas do professor Munarim, e pensei: - “Dessa vez eu não vou deixar de vivenciar o que está me sendo ofertado”. Apostando em meus instintos, “me joguei de cabeça” no curso.

Diversas atividades em que participei ao longo da graduação foram fundamentais para adentrar no universo da educação e despertar em mim um espírito coletivo. Algumas propostas pelo currículo do curso, e outras extracurriculares. Tais momentos se interligam com os espaços a serem abordados mais à frente na investigação deste trabalho, por se constituírem como relevantes para a formação dos estudantes dentro do foco estabelecido na pesquisa. Por ora apenas um número:

1. I Seminário Catarinense de escolas Multisseriadas classes heterogêneas: reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação do Campo, em abril 2013;

2. I Seminário Catarinense de Agroecologia e produção Orgânica, em setembro 2013;
3. Seminário de Avaliação da EduCampo, em setembro 2013;
4. Reunião da comissão político-pedagógica da EduCampo, em outubro 2013;
5. Atividade produzida pelos estudantes da turma Santa Rosa de Lima como programa de rádio - Educação do Campo em Foco, transmitido pela rádio Santa Rosa de Lima no ano de 2014;
6. Atividade produzida pelos estudantes da turma Santa Rosa de Lima, 1º Seminário de Educação do Campo das Encostas da Serra Geral, em 22 de agosto de 2014;
7. IV Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo - Belém/Pará, de 2 a 5 de dezembro de 2014,
8. III Conferência Estadual da Juventude, em 28 de novembro de 2015;
9. V Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo - Laranjeiras do Sul/Paraná, de 8 a 11 de dezembro de 2015;
10. Seminário de Planejamento do I ENELEdoC, de 28 de abril a 1 de maio de 2016;
11. III Acampamento das Juventudes do Território Rural em Balneário Rincão, de 14 a 15 de maio de 2016;
12. 40º ENCE - Encontro Nacional de Casa de Estudantes em Pelotas, de 3 de julho a 6 de agosto de 2016;
13. Encontro com roda de conversa com o professor Luiz Carlos de Freitas apresentando o materialismo histórico-dialético, organizado pelo grupo de estudos GECA/UFSC, em 16 de agosto de 2016;
14. Pré-ERECE na UFSM - Campus Santa Maria, de 9 a 11 de setembro de 2016, para organização do X ERECE 2017.

Destaco dois seminários como fundamentais na graduação e para minha inquietação e propositura deste trabalho: o IV e o V Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo. O primeiro foi realizado na Ilha de Mosqueiro, em Belém do Pará, e o segundo em Laranjeiras do Sul, no Paraná. Foram nesses espaços/momentos que pude ter contato com centenas de estudantes das mais de 40 Licenciaturas em Educação do Campo (LEC) espalhadas pelo Brasil.

Para o IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, em Belém no Pará, eu e mais dois estudantes da EduCampo (UFSC) representamos as turmas daquela época². Além dos estudantes, mais 11 professores e um egresso também foram para o Seminário. Lá, tive a oportunidade de assistir a conferências, como a do professor Salomão Muffarej Hage da UFPA, da professora Mônica Castagna Molina da UNB e muitos outros nomes que costumam assinar textos estudados na graduação. Movimentos sociais de âmbito nacional e do Pará, como MST, RESAB, MAB, CONTAG, MORIVA, entre outros, também estavam presentes para as discussões.

Durante quatro dias, assisti a palestras e participei de grupos de estudos. Era muita informação apresentada e debatida ao longo de todo o dia. Depois da janta aconteciam as descontraídas “noites culturais”, momento oportuno para que os estudantes se conhecessem melhor. Afinal, mais de 40 instituições como Universidades, Instituto Federal, Centro de Ensino Superior de todas as regiões do Brasil estavam participando deste seminário. Incrível como em apenas quatro dias foi possível criar tanta afinidade. As conversas entre os estudantes que começaram tímidas, rapidamente tomaram o rumo das realidades e queixas que cada curso trazia. Como afirmam Santos; Sousa; Rocha (2018, p. 26), “Nesse momento as principais pautas eram: concursos públicos específicos para educadores/as e gestores/as do campo, recursos para alojamento, alimentação e bolsas para garantir a permanência dos estudantes na universidade”.

A organização do seminário não destinou nenhum momento específico para organização discente, então alguns estudantes - entre os quais me incluo - aproveitaram qualquer brecha para organizar e discutir temas de interesse. Percebendo que o tempo disponível seria curto, no terceiro dia, os estudantes decidiram montar um grupo provisório de articulação nacional das LEC, nascia a Executiva Nacional dos Estudantes do Campo do Brasil (ENECAMPO)³ que, naquele momento, contava com representantes de 13 estados brasileiros. Listas com contatos foram trocadas para continuar o movimento e a articulação à distância.

Findado o seminário, voltei para Santa Catarina cheia de sonhos, pensava em como poderíamos incentivar uma articulação em âmbito nacional. Apresentei as adversidades expostas pelos estudantes no seminário para meus colegas da turma Encostas da Serra Geral, porém não houve interesse por parte deles. Esvai-se o assunto. Neste ponto, vale ressaltar um

² Turmas em 2014: Planalto Norte, Encosta da Serra Geral e Vale do Contestado.

³ Informalmente também era chamada pela sigla de ENEC.

aspecto da trajetória que se articula com o próprio objeto da pesquisa deste trabalho: a EduCampo e os processos de organização coletiva dos estudantes.

As aulas da turma Encosta da Serra Geral ocorreram majoritariamente em Santa Rosa de Lima. A maior parte dos estudantes eram naturais do município e trabalhavam com agricultura familiar. O curso tem como proposta metodológica/estruturante a Pedagogia da Alternância, conforme consta em seu PPP:

Integraliza as atividades do curso a grade curricular com as disciplinas obrigatórias, disciplinas complementares, disciplinas optativas, atividades extra-curriculares, conforme pode ser visualizado na própria grade curricular e nas descrições abaixo. As atividades descritas compõem a matriz curricular do curso que acontece por alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade. No Tempo Universidade estão previstas as aulas das disciplinas que compõem o curso. Já no Tempo Comunidade o estudante vai a um campo ou a seu local de origem com um plano de estudo que vai desde a familiarização, conhecer e diagnosticar no primeiro ano; observar e pesquisar a escola e seu entorno no segundo ano; e, realizar estágio docência e projetos comunitários no terceiro e quarto ano de curso. Esse processo é minuciosamente registrado em forma de relatórios, artigos e finaliza com o próprio TCC do estudante (UFSC, 2015, p. 5).

A turma das Encostas da Serra Geral possuía a característica de que ambos, tempo universidade (TU) e tempo comunidade (TC), ocorriam no município, permitindo o acesso ao Ensino Superior sem sair do campo, como uma estratégia de democratização e interiorização da UFSC. A referida turma ia à Florianópolis, ao campus principal da universidade, geralmente uma vez por semestre. A turma não passava por grandes dilemas que abalasses os estudantes. Todos recebiam bolsas de estudo, a maioria do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Diversidade). De certa maneira, a situação da turma era confortável. Dos 36 estudantes que ingressaram nessa turma, 16 formaram-se no tempo regular (quatro anos), e mais quatro se formaram depois.

Mas nem todas as turmas tinham a mesma condição. A turma Contestado, por exemplo, iniciou com 32 estudantes e finalizou com seis, por condições que serão explicitadas nas reflexões da pesquisa.

Entre o IV Seminário Nacional, ocorrido em dezembro de 2014 no Pará, e o V Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo de 2015 no Paraná, sucederam-se alguns acontecimentos na UFSC que estimularam e fortaleceram a auto-organização dos estudantes, praticada, na maior parte, pelas turmas Contestado e Litoral. Meu envolvimento também ocorre, em alguns momentos com atuação mais efetiva e em outros mais como acompanhante, porém sem a presença constante dos meus colegas da turma das Encostas da Serra Geral.

Por motivos pessoais, me afastei da Licenciatura em novembro de 2016 sem ter concluído o curso, faltando apenas esse documento, que comecei a produzir em abril de 2021. Neste período, por questões pessoais e familiares me aproximei de leituras vinculadas à psicanálise, o que me apresentou o universo do conhecimento de base anarquista e também contribuiu para as questões que envolvem esse estudo.

Considerando que os espaços de articulação e organização mencionados anteriormente possuem conexão com a investigação, tratarei com mais detalhes dos mesmos num item específico de reflexão acerca dos processos de organização coletiva dos estudantes da EduCampo. Registro que esse envolvimento vivido no período de 2012 até final de 2016, bastante intenso, é que levou às inquietações, as quais desencadearam essa proposta de Trabalho de Conclusão de Curso.

1.2 ASPECTOS DA INVESTIGAÇÃO

A Educação do Campo ao se contrapor ao modelo de agricultura capitalista/mecanicista traz a necessidade de superação das relações sociais postas, corroborando dos fundamentos das tendências progressistas, entre elas, da Pedagogia Libertária, tal como classificado por Libâneo (2006), tendo como intenção a transformação da sociedade, compreendendo que a escola pode contribuir neste processo. Todavia, embora sendo uma tendência progressista, o que, a nosso⁴ ver, aproxima-a da Educação do Campo, a Pedagogia Libertária é uma concepção educativa que não foi específica e teoricamente tratada no interior da nossa formação acadêmica na EduCampo.

Foram os espaços de inserção na organização coletiva e militância que nos propiciaram o contato com a mesma. A partir de nossas inquietações no âmbito da prática, fomos nos aproximando dessa perspectiva que traz a importância de relações horizontais na busca pela transformação da sociedade tendo por base a não exploração do outro e, conforme Gallo Educar... (2019, s/p) explica,

Um dos aspectos da educação integral, trabalhada por Paul Robin é a moral. Criar uma moralidade libertária é propiciar um meio social, uma sociabilidade, no qual, as pessoas se relacionam pela liberdade, solidariedade e igualdade gerando uma forma de ser, agir, pensar e se relacionar com os outros.

Nesse sentido, elencamos a seguinte questão da pesquisa: que contribuições a autogestão da Pedagogia Libertária teria a dar para a formação dos estudantes da Licenciatura

⁴ A partir deste momento, o trabalho foi escrito em primeira pessoa do plural.

em Educação do Campo da UFSC? Essa questão central nos leva a definição do objetivo geral, que é analisar as principais contribuições da autogestão estudantil, na perspectiva da Pedagogia Libertária, para a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC (EduCampo).

Para alcançá-lo traçamos os seguintes objetivos específicos: sistematizar a origem da Pedagogia Libertária, destacando sua inserção no Brasil; apreender o conceito de autogestão na Pedagogia Libertária; reconhecer os princípios da Educação do Campo a partir de sua gênese no Brasil, com o foco na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC; e, por fim, estabelecer relações entre a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC e a autogestão dos estudantes.

Em termos metodológicos, temos como uma inspiração inicial o materialismo histórico dialético, por ser este o referencial apresentado ao longo da formação que se articula com os princípios da Educação do Campo.

Para Luiz Carlos de Freitas (2015), o materialismo histórico dialético é uma lógica de produção de conhecimento diferente de outros processos de pesquisa, operando por categorias e não por etapas. Com as categorias, capta o conteúdo da realidade, é o produto da pesquisa, uma síntese de múltiplas dimensões. Esse processo de identificar na realidade e carregar essa realidade para dentro de uma categoria teórica tem a função de promover o pensamento e a apropriação do real. Afirmamos ser uma inspiração, uma vez que reconhecemos como um referencial complexo, profundo e que demanda muito mais tempo de estudo do que o possível para uma experiência inicial de investigação como um trabalho de conclusão de curso.

Para compreender a Pedagogia Libertária e a autogestão, como procedimento metodológico nos propomos a realizar uma pesquisa básica, a qual para Silva e Menezes (2005) busca gerar conhecimentos, porém sem necessariamente prever uma aplicação imediata. Outra classificação encontramos em Alexandre (2014, p. 135) como pesquisa teórica que “caracteriza-se em geral por ser voltada à revisão de literatura sobre determinado tema (...) nos informa sobre o estado da arte da pesquisa, refletindo a atualidade do assunto estudado”.

Como forma de refletir a prática de organização coletiva autônoma dos estudantes da EduCampo recorreremos à técnica de investigação qualitativa Grupo Focal, a qual, enquanto procedimento de pesquisa, oportuniza a interinfluência e promove que os participantes recordem eventos com maior nitidez, formando opiniões, potencializando as conclusões sobre consenso e dissenso sobre o tema. (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009).

Considerando o atual momento pandêmico da Covid-19 e as estratégias de isolamento social, bem como de trabalho remoto, realizamos um grupo focal *online* no dia 14 de abril deste ano. Convidamos seis egressos para o grupo focal, porém duas pessoas não

conseguiram participar do momento. Os critérios para o convite seguiram: a busca por um egresso de cada uma das turmas que participou das práticas de organização coletivas autônomas no período de 2013 a 2016, bem como paridade de gêneros. Foram coletados dados para traçar um perfil de cada um dos egressos depoentes.

Os estudantes que participaram do grupo focal deste trabalho são de três turmas distintas: Encosta da Serra Geral (quarta turma da EduCampo UFSC), fora da sede, com seu TU em Santa Rosa de Lima e TC no mesmo município e em outros do entorno; Contestado (a quinta turma do curso) e; Litoral Norte (sexta turma), ambas com o TU no campus da UFSC em Florianópolis, embora com períodos de TU diferentes. Já os TC dessas turmas eram diferenciados. Enquanto a turma Contestado alternava TU de 45 dias em média, concentrados na UFSC, e TC realizados nos municípios de origem dos estudantes, a turma Litoral Norte tinha TU quinzenalmente na UFSC e os TC com duas possibilidades: alguns estudantes realizavam nos seus municípios de origem e outros na grande Florianópolis, uma vez que participavam dessa turma sujeitos que residiam na capital. Tais informações foram coletadas no momento do grupo focal e fizeram parte dos relatos.

As questões que balizaram o Grupo Focal foram:

1. Você se identificou com a Licenciatura em Educação do Campo (LEC)?
2. Em que espaços, durante a graduação, você interagiu com outros colegas com a finalidade de vivenciar a auto-organização estudantil?
3. Você acredita que a auto-organização seja importante na formação de educadores e educadoras do campo pensando nas práticas educativas?
4. E em relação à formação humana, você entende que viver a auto-organização durante a graduação pode contribuir em algo?

Além da questão sanitária, a realização do grupo focal por videoconferência trouxe consigo a facilidade e a possibilidade de conversar com egressos que naquele momento estavam em diferentes lugares do país, em suas residências.

Articulado ao grupo focal, realizamos também uma breve pesquisa documental, a partir da consulta ao PPP do curso de EduCampo da UFSC, para extrair dele informações necessárias de caracterização.

Sobre o grupo focal, registramos que o encontro teve duração de 80 minutos e contou com a participação de quatro egressos da EduCampo de três turmas diferentes, os quais estão denominados com as quatro primeiras letras do alfabeto (ver quadro 01) a fim de preservar suas identidades. A plataforma digital utilizada foi o *Google Meet*, com a gravação do momento. Como não conseguimos alguém para dar apoio, fizemos anotações ao longo da conversa, destacando pontos importantes e que ganharam ênfase nas falas.

Quadro 01 - Perfil dos egressos participantes do Grupo Focal

Identificação/ Dados	A	B	C	D
Idade	26	27	25	29
Local de nascimento	Jaraguá do Sul / SC, porém cresceu no interior de Curitiba / SC	Santa Rosa de Lima / SC	Canoinhas / SC	Araras / SP
Gênero	Masculino	Masculino	Feminino	Não declarado
Cor/raça	Não declarado	Branco	Branca	Não declarado
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Solteira	Solteiro
Possui filhos/as?	Não	Não	Sim, 1	Não
Ano de ingresso e conclusão	2014-1 e 2019-2	2012-2 e 2019-1	2014-1 e 2019-2	2015-1 e 2020-1
Atuou no Centro Acadêmico	Desde 02/04/2015 até a formatura em 2019.	De 2015 a 2019	De 2015 a 2019	De 2015-2016 a 2018 (sem certeza).
Atuou em outros espaços de auto-organização no curso	Além do centro acadêmico, atuou: da organização e representação da turma; representante discente no colegiado de curso e de comissões como a do vestibular de curso e de recepção de novas turmas; participação no grupo de trabalho dos estudantes para auto-organização no V Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo em Laranjeiras do Sul; membro da comissão organizadora do 1º Encontro Nacional de Estudantes da LEDOC (Eneledoc);	Em seminários, encontro de estudantes, grupo de estudos etc.	Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária, Seminários, Ocupação do CED	Colegiados; movimentos do CED e algumas ações do Levante Popular da Juventude; Movimento Unificado da UFSC (Ocupação)

	membro da comissão organizadora do 2º Encontro Regional de Estudantes da LEDOC da Região Sul (2º Encontro); organização da Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA); comissão organizadora do Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV); Ocupações do CED em 2016; assembleias estudantis universitárias; espaços de leitura e estudo sobre auto-organização e Educação do Campo, através do Círculo de Leituras da Pedagogia Socialista e GECA/UFSC.			
--	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após a realização desse encontro, num segundo momento, retomamos as anotações, bem como recorreremos à gravação com a finalidade de destacar os itens mais presentes, sendo identificados por três eixos: a) espaços/momentos que promoveram à auto-organização; b) a importância da auto-organização na formação acadêmica e; c) a importância da auto-organização na formação humana.

Uma questão de ordem conceitual: como pode ser percebido ao longo do texto, há o uso de duas terminologias quando tratamos das práticas de organização coletiva: a auto-organização e a autogestão. Evidenciamos que o conceito de auto-organização se refere a tradução que encontramos para o conceito da organização coletiva com base nos princípios do materialismo histórico dialético, mais especificamente a partir da experiência soviética da Escola Comuna, sendo disseminado pelas práticas formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e tendo como autor central Pistrak (2011).

Já a autogestão está ligado ao conceito de autonomia,⁵ e trata da organização coletiva a partir dos paradigmas e experiências anarquistas, que tem como base da sua proposta metodológica o princípio da liberdade. Com práticas demonstradas no orfanato Prévost em Cempuis, a escola comuna *La Ruche* e a Escola Moderna. Pela diferença de tradução e origem histórica, mantivemos essa diferenciação entre os conceitos.

Nesse sentido, o termo práticas de organização coletiva foi empregado para tratar desses conceitos de modo generalizado, como prática efetiva em espaços/momentos do curso. Entretanto, é a partir da perspectiva anarquista, leia-se autogestão, que se quer fazer as contribuições e aproximações com as práticas estudantis de auto-organização, com sua perspectiva materialista histórico dialética, na Educação do Campo.

Na sequência do texto, trabalhamos no capítulo 2 a origem da Pedagogia Libertária abordando alguns pensadores, filósofos, militantes que sintetizaram as bases para uma nova proposta na educação. Jean Jacques Rousseau, Pierre Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin, a opção por esses três pensadores nos ajuda a entender algumas similitudes e diferenças sobre o conceito de liberdade em duas das principais linhas de pensamento da época, o liberal e o anarquista. Além do conceito de liberdade, esses três filósofos subsidiam a possibilidade de práticas antagônicas às existentes naquele momento, e que negavam o autoritarismo presente na educação. Dentre muitos pedagogos libertários, selecionamos Paul Robin, Sébastien Faure e Francisco Ferrer y Guardia por serem os precursores nessa didactologia, dando vida e colocando em prática o pensamento com tendências de uma educação racional, integral e autogestionável. Na atualidade, trouxemos Gallo e Luckesi e suas compreensões filosóficas da educação transformadora na sua finalidade social na escola.

No capítulo 3 abordamos a Educação do Campo e situamos a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, descrevendo alguns aspectos de sua organização a partir do estudo do Projeto Político Pedagógico. Na sequência, trazemos as informações do grupo focal, refletindo sobre os processos de organização coletiva abordados pelos depoentes e as possibilidades de contribuição da perspectiva da autogestão na formação da EduCampo, sem perder de vista uma sistematização que traga as limitações existentes.

Para finalizar, tecemos nossas considerações, resgatando os objetivos propostos para a pesquisa, apresentando algumas reflexões ainda indicando possíveis continuidades da pesquisa.

⁵ O filósofo Cornelius Castoriadis oferece-nos uma boa definição da autonomia: ‘Autonomia: autos-nomos (dar-se, a si mesmo, suas leis). Precisão quase não necessária, depois do que foi dito sobre heteronomia: sabendo que o fazemos. Surgimento de um eidos novo na história do ser: um tipo de ser que se dá a si mesmo, reflexivamente, suas leis de ser.’ (CASTORIADIS, 1992 p. 140 apud GALLO, 1995 p.45).

2 PEDAGOGIA LIBERTÁRIA – HISTÓRICO E EXPERIÊNCIAS

A Pedagogia Libertária é uma tendência filosófico-política da educação como transformação da sociedade, tendo como objetivo principal a liberdade, sendo que, segundo Gallo (1990, p. 110), “liberdade é formar indivíduos livres, conscientes, capazes de uma vida solidária em sociedade.” Luckesi (1994, p. 37) complementa: “Filosóficas, porque compreendem o seu sentido; e políticas, porque constituem um direcionamento para sua ação”.

Apoiando-nos nas ideias de Luckesi (1994) para explicar a educação na relação entre pedagogia e filosofia percebemos que

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional (LUCKESI, 1994, p. 21).

O autor ainda afirma que

A reflexão filosófica sobre a educação é que dá o tom à pedagogia, garantindo-lhe a compreensão dos valores que, hoje, direcionam a prática educacional e dos valores que deverão orientá-la para o futuro. Assim, não há como se ter uma proposta pedagógica sem pressuposições (no sentido de fundamentos) e proposições filosóficas, desde que tudo o mais depende desse direcionamento. [...] sustentam-se em um pensamento filosófico sobre a educação (LUCKESI, 1994, p. 33).

Então, para Luckesi (1994), toda pedagogia tem pressupostos filosóficos buscando um sentido para a educação como um todo dentro da sociedade. De acordo com a compreensão de educação e seu direcionamento, o referido autor apresenta um grupo com três tendências que interpretam o papel da educação em sociedade: educação como redenção, educação como reprodução e educação como um meio de transformação da sociedade. Classifica-as em dois grupos segundo as concepções filosóficas de educação: as liberais e as progressistas. Para o autor, a Pedagogia Libertária identifica-se com a tendência progressista transformadora.

Mesmo estando a Pedagogia Libertária no contexto das teorias modernas de educação, de acordo com Gallo (1995, p. 34) “possui uma fundamentação filosófica e política que lhe é própria.”, apoiando-se na educação integral, que nasce no sentimento de igualdade e direito do homem desenvolver todas as suas faculdades físicas e intelectuais.

Uma vez que a base filosófica da Pedagogia Libertária é o anarquismo, para a entendermos melhor é preciso conhecer um pouco dessa filosofia, sua intenção e organização como movimento. Para Silva (2011a, p. 22-23, *apud* CORRÊA, 2013, p. 14),

É possível compreendermos a emergência do anarquismo, como intimamente ligada ao contexto histórico do século XIX de formação da classe trabalhadora. Neste contexto rico de lutas, os trabalhadores se organizavam e ameaçavam governos e patrões com o espectro do socialismo. O anarquismo surge desta efervescência das lutas dos trabalhadores na segunda metade do século XIX, num quadro de desenvolvimento industrial e tecnológico sem grandes precedentes, mas também [...] de formação de uma consciência de classe que envolve sistemas de referências, valores e tradições, que possuem raízes em lutas anteriores. Muito mais do que uma mera construção teórico-filosófica, o anarquismo fincou sua raiz exatamente no interior das discussões sobre quais seriam os meios de se atingir a sociedade socialista: discussões que se davam no contexto das lutas da classe trabalhadora (...).

Historicamente, o anarquismo surge na Primeira Internacional, nos embates do movimento socialista das classes trabalhadoras que culminam na cisão entre Marx e Engels e os anarquistas Bakunin e Kropotkin (WALT, 2019), no ano de 1872 no Congresso da Haia. No mesmo ano, Bakunin e Guillaume formam a Internacional de Saint-Imier, dissolvida cinco anos mais tarde.

Para Corrêa (2013),

O anarquismo é uma ideologia socialista e revolucionária que se fundamenta em princípios determinados, cujas bases se definem a partir de uma crítica da dominação e de uma defesa da autogestão; em termos estruturais, o anarquismo defende uma transformação social fundamentada em estratégias, que devem permitir a substituição de um sistema de dominação por um sistema de autogestão. O anarquismo emerge de uma relação entre determinadas práticas das classes dominadas e formulações de distintos teóricos e tem como objetivo transformar a capacidade de realização das classes dominadas em força social e, por meio do conflito social caracterizado pela luta de classes, substituir o poder dominador que surge como vetor resultante das relações sociais por um poder autogestionário, consolidado nas três esferas estruturadas da sociedade (econômica, política/jurídica/militar, cultural/ideológica). Para o desenvolvimento desse projeto de poder, o anarquismo considera atores principais os agentes sociais que são membros das classes sociais concretas, presentes em cada tempo e lugar, as quais constituem as classes dominadas de maneira mais ampla (CORRÊA, 2013, p. 12).

Seguindo a compreensão filosófica, para Lucien van der Walt (2019),

[...] embora o anarquismo seja antiestatista e favorável às lutas autoemancipatórias construídas de baixo para cima, inclusive a luta contra o capitalismo, ele não pode ser definido exclusivamente em relação a essas características. Em vez disso, ele precisa ser compreendido como uma ideologia e um movimento moderno, coerente, que surgiu sob condições intelectuais, políticas e sociais particulares (WALT, 2019, p. 14).

A educação libertária buscando a transformação social incide nas vertentes da educação formal e na informal. Essa última, praticada na esfera cultural por ações sociais através do teatro, imprensa, ou na educação dos trabalhadores nos sindicatos ou associações operárias. Na educação formal acontecem “os maiores desenvolvimentos teóricos e práticos no sentido de uma educação libertária” (GALLO, 1995, p. 22), iniciando uma crítica à educação tradicional e seu caráter ideológico de exploração e dominação, quando ensinam os

estudantes a ocuparem lugares sociais pré determinados. Como proposta metodológica adota o princípio da liberdade que abre duas vertentes de entendimento: a educação **através da liberdade**; e da educação **para a liberdade**, sobre a qual passamos a discorrer através dos exemplos históricos.

Mais intensamente nos séculos XIX e XX, muitos pensadores, filósofos e pedagogos tentam estabelecer processos educativos atravessados pela liberdade como crítica ao sistema de educação pautado no autoritarismo. Em diferentes movimentos a busca por uma educação libertária estava presente.

Conforme Gallo Educar... (2019), um dos mais importantes filósofos iluministas, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), vivendo em uma sociedade monárquica, escreveu Emílio⁶, uma proposta de educação voltada para a liberdade. Como um liberal, a liberdade pensada por Rousseau era metafísica, voltada para o indivíduo. Sua obra repercute desde a Revolução Burguesa na França até os dias atuais.

No século seguinte, Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), filósofo anarquista, apontou as incongruências da ideia de liberdade de Rousseau, alegando que o ser humano é um ser social. “A educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais e é, portanto, a função mais importante da sociedade, pois é uma das condições básicas de sua manutenção e da perpetuação de sua existência.” (GALLO, 1995 p. 36).

Também anarquista, o filósofo Mikhail Bakunin (1814-1876) entende o homem como produto social. Extrapolando a questão antropológica de oposição essencialismo/ existencialismo assume uma perspectiva dialética, “aquilo que é o homem comporta tanto características *a priori* quanto características resultantes de escolhas e atos *a posteriori* levando um conceito de educação integral muito mais complexo.” (GALLO, 1995 p. 38). Entre outros, traz o conceito de que cada sujeito humano só é livre e só pode ser livre quando todos os sujeitos humanos são livres. Não pode um ser humano ser livre quando escraviza ou domina o outro (EDUCAR..., 2019).

Com o apoio de Gallo (Educar..., 2019), compreendemos que dois pontos marcam as diferenças entre as duas linhas de pensamento. A perspectiva liberal de liberdade entende

⁶ Emílio ou Da Educação é um romance no qual, Rousseau descreve como pressupõe que uma criança deva ser educada. Acreditando que o ser humano nasce puro, na trama Emílio que é órfão, é educado até os 25 anos, em um sítio, sem ter contato com outra pessoa além de seu preceptor. Rousseau supunha ser fundamental o contato com a natureza. Entendendo que cada indivíduo aprende de uma maneira, em um tempo próprio, não deveria se educar em processos coletivos como aconteciam na Europa, naquele momento. Considera Rousseau que uma pessoa que fosse educada nesses fundamentos se manteria íntegro, moralmente formado e livre, não se deixando corromper pelas mazelas da sociedade (EDUCAR..., 2019).

que o ser humano nasce livre e a educação deve ser em um sentido negativo, de menor intervenção no processo natural, que acontece por si só e por si mesmo. Enquanto que na convicção anarquista a liberdade é algo que só faz sentido no coletivo e é algo que se constrói, não estando posta. O ser humano não nasce liberto e sim tece essa liberdade durante todo o tempo como um exercício.

Em decorrência aos debates filosóficos anarquistas do século XIX surgiram práticas que se pautavam em exercícios para uma nova sociedade. Pensando nessa condição, junto dos movimentos sindicais em busca da revolução, propostas para uma educação libertária foram surgindo (EDUCAR..., 2019).

Optamos por trazer ao texto três experiências (Orfanato Prévost, *La Ruche* e Escola Moderna) dentre as inúmeras que aconteceram naquele período. Foram escolhidas pela sua importância das práticas, repercussão e influência percebidas até os dias atuais.

Paul Robin⁷ principia a Pedagogia Libertária embasada nos pressupostos anarquistas quando dirige, de 1880 a 1894, o orfanato Prévost, na cidade de Cempuis, França. Seguindo orientações do testamento que Joseph-Gabriel Prévost - rico comerciante da cidade de Cempuis e fundador do orfanato - deixou para a prefeitura da cidade, com condicionantes quanto às diretrizes na educação dos órfãos: “estudo laico, praticado por professores também laicos, para crianças de ambos os sexos e que deveriam frequentar as aulas conjuntamente. Estava criado o ambiente propício para a prática da educação integral.” (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCER I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSEE, 2011, p. 4310).

Visando um novo tipo de sociedade, Robin trabalha na busca da formação de um ser individual e social. A educação era dividida em duas fases, sendo a primeira chamada de Período Espontâneo, na qual as crianças apenas consumiam, aproveitando o interesse natural das crianças para trabalhar atividades dos sentidos e do corpo e conhecimentos gerais sobre as coisas e fatos. A segunda, quando as crianças produziam, denominada Período Dogmático, eram ensinadas diversas ciências intercalando atividades manuais. Sem a realização de provas ou exames, castigos e prêmios para os que se destacavam, estes auxiliavam os demais praticando a solidariedade ao invés da competição. Em sua proposta de educação integral

⁷ “A participação e influência, ainda que incipiente, de Paul Robin (1837-1912) no debate sobre educação na AIT já em 1867. Atuando como professor na Bélgica naquele período e demonstrando descontentamento com inúmeros aspectos da educação estatal, Robin já havia iniciado uma trajetória de reflexão e prática sobre o ensino que posteriormente se tornaria referência para o debate sobre pedagogia”(SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2017, p.9).

Robin pensa o sujeito em um todo, nas suas esferas física, intelectual e moral. Nessa ordem, entende ser importante que o estudante se perceba para desenvolver o intelecto. A moral, para além da moral burguesa, caminha na perspectiva de uma nova moralidade pautada na liberdade e fraternidade. Para isso, o trabalho se desenvolve em dois âmbitos: “primeiro, no próprio modo de vida da escola, **no relacionamento pedagógico**; e, o segundo, na orientação geral dada aos ensinamentos teóricos, para que não conduzissem as falsas noções sobre a vida e a organização social.” (GALLO, 2016a, p. 119, grifo nosso).

O orfanato não se assemelhava com o ambiente escolar, pois as crianças e jovens permaneciam 24 horas no local. No meio da proposta pedagógica de Robin, algumas práticas como o ensino racional e laico, e a educação mista com ambos os sexos, geraram grande polêmica e violentos ataques dos conservadores e cristãos, culminando na exoneração do cargo de administrador do orfanato Prévost em 1894 (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCER I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSEE, 2011).

Descrito por Gallo (1990), Sébastien Faure, filho de família rica e católica, passou a infância e juventude em colégio jesuíta recebendo educação rígida e erudita. Em razão disso, como forma de protesto, torna-se militante defensor do comunismo anarquista dedicando-se ao movimento operário e com uma larga experiência na divulgação e criação de diversos jornais anarquistas. Além de excelente orador, dentre seus escritos literários estão “A Colmeia: Obra de Solidariedade. Ensaio de Educação”, mas a mais importante obra foi a direção da “Enciclopédia Anarquista”. Depois de muito militar mundo afora, montou, no interior da França, a comunidade *La Ruche* ou A Colmeia⁸ e trabalhou de 1904 a 1917.

A bucólica sociedade projetada por Faure tem seu centro no moralismo: uma comunidade livre do alcoolismo, prostituição e desigualdades sociais, fundada no artesanato e na agricultura, idealizando superar a alienação e desigualdade nos trabalhos manuais e intelectuais. Recebe crianças carentes e filhos de operários. Por conhecer bem de perto o trabalho de Paul Robin, Faure reproduz suas experiências com educação integral, educação mista, ensino laico, entre outras. Não houve muitas inovações pedagógicas. A distinção entre as duas experiências se dá pelo fato de *La Ruche* não estar subordinada ao Estado, motivo pelo qual Faure teria mais liberdade de ação. Considerava-se *La Ruche* uma obra de solidariedade e um laboratório no qual se experimentam métodos novos de pedagogia. Faure

⁸ “Em uma alusão direta às teorias do apoio mútuo, desenvolvidas principalmente por Piotr Kropotkin, que formaram as bases do comunismo anarquista, ou anarco-comunismo, corrente na qual Faure militava ativamente” (GALLO, 1990 p.226).

vivia financeiramente das atividades de propagandistas de sua oficina e ajuda dos pais que podiam pagar. Os professores, ou colaboradores, não recebiam salário. A subsistência se dava na produção local de alimentos e tinham um caixa coletivo, do qual poderiam pegar o valor que fosse necessário. Devido às dificuldades financeiras geradas pelo início da Primeira Guerra Mundial, o orfanato fechou (GALLO, 1990).

A terceira experiência é a Escola Moderna, de Francisco Ferrer Guardia. Gallo (2016b) menciona que Guardia nasceu em um vilarejo na Catalunha. Filho de agricultores, começou a trabalhar com 14 anos, autodidata, estudou ideias republicanas. Ateu, se liga ao republicano Ruiz Zorrilla. Com o fracasso da insurreição exilou-se em Paris, onde conheceu Paul Robin.

De acordo com o livro "A Escola Moderna", escrito pelo próprio Guardia (2010), passamos a conhecer sua trajetória: professor do idioma espanhol na Associação Fitotécnica na França onde lecionou, proporcionando contato com pessoas de diferentes posições sociais. Pôde perceber o egoísmo e individualismo dos alunos, com exceção de uma, a senhorita Meunier, católica e rica, tornam-se amigos e parceiros de viagens. Depois de muitas conversas, Meunier revê seus conceitos sobre uma educação racional e, como vinda, faz uma doação que torna possível que Guardia concretize seu objetivo de montar uma escola na qual ele pudesse propor uma nova maneira de se educar. Acrescentando as experiências conhecidas das propostas anteriores a pedagogia que já praticava, Guardia volta para Barcelona e cria em Catalunha a Escola Moderna com as premissas educativas: coeducação de sexo, classe social e idade, estudo racional das ciências naturais, formação politécnica integral, respeito a personalidade do aluno, caráter internacional e antiautoritário da escola, a não existência de prêmios ou castigos e a importância do jogo nos processos educativos, buscando o valor da coletividade. Inicia em 18 de setembro de 1901, com 30 alunos, sendo 12 meninas e 18 meninos (GUARDIA, 2010).

Outra atividade que Guardia colocou em prática foi a produção de impressos. Chamado de Boletim da Escola Moderna, era produzido com material usado na escola e também distribuído em outras 32 escolas em Barcelona. A Escola Moderna, ao contrário da escola que Ferrer Guardia estudou, era um local amplo e arejado, bem decorado e com pátios para atividades ao ar livre. Manteve-se em funcionamento apenas entre os anos de 1901 a 1906. Ano que acontece um atentado contra o rei Afonso XIII, que saiu ileso. O autor do atentado, Mateo Morral, trabalhava na biblioteca da Escola Moderna. Guardia é acusado e preso como mandante intelectual, a escola foi fechada e todo material gráfico confiscado. Um ano depois, é inocentado e se exila na França, depois em Bruxelas. Fundou a Liga Racional da

Infância e publicou em 1908 *A Escola Renovada* e o *Boletim da Escola Moderna*. Várias escolas baseadas na Escola Moderna são abertas na Espanha e em outros países por influência dos princípios da educação racional de Guardia. Em 1909 voltou à Catalunha, ano em que eclodiu uma revolta, sendo ordenada a prisão de uma série de intelectuais, entre eles o próprio Guardia. É condenado e fuzilado (GALLO, 2016b).

Como Faure, Guardia também se orienta pelas práticas didáticas de Robin. Uma vez que a intenção maior dos pedagogos apresentados é a busca da liberdade, é natural que caminhem na mesma direção. Podemos distinguir uma diferenciação na estrutura institucional entre elas. O orfanato Prévost é subordinado ao Estado, a comunidade La Roche é privada, a Escola Moderna também é privada e a que mais se aproxima de uma instituição escolar tradicional, com horário de permanência e aulas. (EDUCAR..., 2019).

No Brasil, a Pedagogia Libertária chega como uma forma de instrumentalizar os operários para que pudessem buscar melhorias e a revolução. A Pedagogia Libertária tem seu ápice no país no início do século XX, mas o caminho percorrido pelas práticas anarquistas antecedeu esse momento (ADDOR, 2012).

Conta-nos Addor⁹ (2012) que Rodrigues, um memorialista do anarquismo brasileiro,

Concebe o anarquismo basicamente como um sistema de pensamentos, ideias e valores, no qual o cerne, o valor central é a liberdade; e também como um conjunto de lutas e movimentos sociais que buscam conquistar a liberdade do homem, a emancipação humana (ADDOR, 2012, p. 71-72).

Assim, Rodrigues entende que,

os primeiros movimentos de lutas sociais no Brasil nesse sentido seja a luta pela escravidão, considerando então o Quilombo dos Palmares um movimento precursor do anarquismo ou “anarquismo primitivo, implicitamente identificando-o ao sentimento de liberdade” (ADDOR, 2012, p. 73).

Trazemos esses fatos ao texto por acreditar ser importante lembrar ou conhecer qual o contexto em que se formam as classes sociais no Brasil e, atrelado a isso, a própria constituição do anarquismo. Kassick (1993) nos lembra que o movimento anarco-sindicalista, inspirado nas ideias de Ferrer, começa, no ano de 1895, a criar escolas, bibliotecas, círculos de estudos, centro de estudos sociais além da Universidade Popular. A primeira foi a Escola União Operária no Rio Grande do Sul. Em São Paulo, a Escola Libertária Germinal surgiu em 1903. Foram mais de 40 instituições por todo o país. Todos os estabelecimentos de ensino primavam pelos princípios da Escola Moderna e da Educação Racionalista, o que suscitou a

⁹ Addor no ano de 2012 defende sua tese “Um homem vale um homem. Memória, história e anarquismo na Obra de Edgar Rodrigues”. Nela, o autor apresenta Rodrigues como um dos maiores memorialistas do anarquismo no Brasil.

cólera do clero desencadeando uma campanha sistemática de ataques através da imprensa escrita, exaltando o povo contra as escolas até o fechamento da maior parte delas. As Escolas Moderna I e II, em São Paulo, foram fechadas no ano de 1919.

A hegemonia anarquista no movimento operário brasileiro durante as duas primeiras décadas deste século, significou um importante avanço para a instrução da classe trabalhadora, significou, também um retrocesso nas reivindicações operárias e ganha força no cenário político na década de vinte, após a fundação do Partido Comunista Brasileiro em 1922; partindo da divulgação dos avanços da educação na União Soviética e de seus novos métodos de ensino popular, os comunistas chegaram à formulação de uma política nacional de educação. [...] a ação dos comunistas trouxe uma significativa evolução na qualidade dos discursos reivindicatórios de uma educação pública no Brasil (GALLO, 1998, p. 22).

Com a mesma ascendência de classe intelectual e os movimentos políticos das classes trabalhadoras, os movimentos socialista/comunista e anarquista divergem em pontos que os levam a caminhos diferentes. Com uma atitude de negação de toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade, os anarquistas não querem nenhum vínculo com o Estado, rejeitando tal inserção. Já os comunistas, a partir da revolução soviética passaram a acreditar na entrada por dentro do Estado, a partir da perspectiva de construção de um Estado revolucionário. Com isso, uma parte dos anarquistas passam a compor a base dos comunistas. Esse contexto apresenta, entre outras consequências, um declínio das ideias anarquistas no Brasil (HANFF, 2021).

Para explicar a real perspectiva da filosofia política do Anarquismo, Gallo (1995 p.20-21) explica

Devemos, assim, considerar o anarquismo como um princípio gerador, uma atitude básica que pode e deve assumir as mais diversas características particulares de acordo com as condições sociais e históricas às quais é submetido. O princípio gerador anarquista é formado por quatro princípios básicos de teoria e de ação: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta. Autonomia individual: o socialismo libertário vê no indivíduo a célula fundamental de qualquer grupo ou associação, elemento esse que não pode ser preterido em nome do grupo. A relação indivíduo/sociedade, no Anarquismo, é essencialmente dialética: o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social — a ideia de um homem isolado da sociedade é absurda —; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. A própria ideia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de uma sociedade. A ação anarquista é essencialmente social, mas baseada em cada um dos indivíduos que compõem a sociedade, e voltada para cada um deles. Autogestão social: em decorrência do princípio de liberdade individual, o Anarquismo é contrário a todo e qualquer poder institucionalizado, contra qualquer autoridade e hierarquização e qualquer forma de associação assim constituída. Para os anarquistas a gestão da sociedade deve ser direta, fruto dela própria, o que ficou conhecido como autogestão. Radicalmente contrários à democracia representativa, onde determinado número de representantes é eleito para agir em nome da população, os libertários propõem uma democracia participativa, onde cada pessoa participe ativamente dos destinos políticos de sua comunidade. Internacionalismo: a constituição dos

Estados-nação europeus foi um empreendimento político ligado à ascensão e consolidação do capitalismo, sendo, portanto, expressão de um processo de dominação e exploração; para os anarquistas, é inconcebível que uma luta política pela emancipação dos trabalhadores e pela construção de uma sociedade libertária possa se restringir a uma ou a algumas dessas unidades geopolíticas às quais chamamos países. Daí a defesa de um internacionalismo da revolução, que só teria sentido se fosse globalizada. Ação direta, a tática de luta anarquista é a da ação direta; as massas devem construir a revolução e gerir o processo como obra delas próprias. A ação direta anarquista traduz-se principalmente nas atividades de propaganda e educação, destinadas a despertar nas massas a consciência das contradições sociais a que estão submetidas, fazendo com que o desejo e a consciência da necessidade da revolução surja em cada um dos indivíduos. Pode-se dizer que a principal fonte da ação direta foi a da propaganda, através dos jornais e revistas, assim como da literatura e do teatro. Outro veio importante foi o da educação, propriamente dita — formal ou informal.

Em síntese, compreendemos que mesmo sendo o anarquismo um movimento que se adapta às condições sociais e históricas, cabendo diferentes interpretações e aplicação dos seus princípios na busca de uma alternativa de organização e condução da luta revolucionária, duas premissas são imutáveis: a negação de todo e qualquer forma de autoritarismo e a busca pela liberdade, impossibilitando qualquer vínculo com o Estado seja qual for o momento histórico.

2.1 A AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA

Tida como fundamento político da educação anarquista, a autogestão tem a intenção de proporcionar a transformação político-social do ser humano também entendido dentro de uma perspectiva política. Sua prática pode ser empregada em diferentes espaços em que se pretende a gerência, como um sindicato, uma empresa ou uma escola. Nesta, desenvolve-se em dois níveis:

A aplicação do princípio autogestionário à pedagogia envolve dois níveis específicos do processo de ensino-aprendizagem: primeiro, a **auto-organização** dos estudos por parte do grupo, que envolve o conjunto dos alunos mais o(s) professor(es), num nível primário e toda a comunidade escolar — serventes, secretários, diretores etc. — num nível secundário; além da formalização dos estudos, a **autogestão pedagógica** envolve um segundo nível de ação, mais geral e menos explícito, que é o da aprendizagem sócio-política que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito (GALLO, 1995, p. 45-46, grifos nossos).

Sendo antiautoritária por definição, a autogestão é o foco central da Pedagogia Libertária, mas não é exclusiva dessa, estando presente em outras tendências pedagógicas em “práticas total ou parcialmente ligadas ao princípio da autogestão, seja de forma consciente, seja na sutil inocência — ou ignorância — que tudo permite.” (GALLO, 1995, p.46). O autor

leva para seu texto a definição de autogestão pedagógica de Georges Lapassade¹⁰ e o mesmo faz uma distinção desta em três grandes tendências.

Georges Lapassade define a autogestão pedagógica como sendo a **forma atual de educação negativa** iniciada por Rousseau, pois ela é um sistema de educação no qual o professor renuncia à sua autoridade de transmissor de mensagens, interagindo com os alunos através do meio de ensino, deixando que eles escolham os programas e os métodos da aprendizagem. Divide ainda a aplicação da autogestão em três grandes tendências: uma primeira que ele denomina **autoritária**, pois o professor propõe ao grupo de alunos algumas técnicas de autogestão e que, segundo ele, é iniciada com o pedagogo soviético A. Makarenko. A segunda ele denomina **tendência Freinet**, pois teria a proposta do professor francês de criação de novos métodos e técnicas pedagógicas sua característica central. Nessa tendência, próxima à individualização do ensino e à autoformação, estariam ainda englobadas as experiências norte-americanas de self-government na educação através do Plano Dalton e as propostas de uma Pedagogia Institucional, às quais se filia o próprio Lapassade. A terceira tendência seria a **libertária** e englobaria as experiências anarquistas no setor, caracterizadas, segundo ele, por um processo em que os professores deixam nas mãos dos alunos quaisquer orientações no sentido de instruir o grupo de aprendizagem e limitam-se a ser consultores desse grupo (GALLO, 1995 p. 46-47, grifos do autor).

Gallo (1995) compactua da classificação feita por Lapassade, mas pontua os problemas técnicos na caracterização da tendência libertária e completa:

Sobre a aplicação do princípio da autogestão na pedagogia libertária podemos distinguir duas perspectivas: uma, a que chamaria “tendência não-diretiva”, assume os princípios metodológicos rousseauianos da educação, embora com críticas à sua perspectiva sócio-política. Estaria representada na pedagogia antiautoritária que tem em Max Stirner seu teórico mais radical e que animou diversas experiências de escolas libertárias. Do ponto de vista metodológico e psicológico, estaria muito próxima à tendência escolanovista e também da Pedagogia Institucional, se bem que mais voltada para uma perspectiva de educação política dos filhos do proletariado. A segunda, que poderia ser denominada de “tendência *mainstream*”, assume Rousseau negativamente, construindo-se como uma crítica radical de sua filosofia educacional. Essa corrente estaria sustentada teoricamente em Proudhon e Bakunin, apresentando como exemplos práticos as experiências de Robin, Faure e Ferrer i Guàrdia. (GALLO, 1995, p.47, grifos do autor).

Podemos perceber que a aplicação da autogestão como proposta pedagógica em uma perspectiva libertária têm duas diferenças: educar **pela** liberdade (tendência não-diretiva) ou educar **para** a liberdade (tendência *mainstream*). Quando se fala em educar pela liberdade a autogestão é tomada como meio, como metodologia, a criança é educada sem direcionamento, tendo a liberdade como uma característica natural. “Politicamente, assumir uma postura não diretiva na educação significa deixar que a sociedade encarregue-se da formação política do indivíduo.” (GALLO, 1995, p.48). Quando se toma a liberdade como fim, como característica

¹⁰(1924-2008) Filósofo, sociólogo e antropólogo francês. Professor e pesquisador emérito de Etnografia e Ciências da Educação na Universidade de Paris VIII. Figura importante da psicossociologia, etnologia e pedagogia. Introduziu a etnometodologia na França. Considerado um dos pais da análise institucional.

social, no processo educacional a criança precisa ser dirigida no sentido da construção da liberdade, assumindo a liberdade como objetivo pedagógico.

Ambas se constituem na crítica do autoritarismo. Quando pensamos nessa crítica dentro da sala de aula, esta se encontra na relação professor/aluno e como essa se constitui. Em uma educação tradicional, o professor é o detentor do poder, na sua autoridade política e autoridade do conhecimento. No momento em que vemos uma proposta de autogestão em uma tendência não-diretiva o professor não deve exercer esse poder, deixando a decisão nas mãos dos alunos, cabendo a estes a direção dos rumos dos estudos. Nesse caso podemos entender que essa relação de poder não acabou, apenas migrou das mãos do professor para os alunos.

A autogestão pedagógica é uma proposta para as relações e espaços ligados a essas como salas de aulas em suas atividades em que alunos e professor, possam agir, definindo horários, programas, entre outros aspectos do trabalho (GALLO, 1993).

Identificamos através da tendência apresentada por Luckesi (1994) uma perspectiva da pedagogia institucional ou tendência Freinet, como citada acima. O autor reflete sobre o papel da escola, os conteúdos de ensino, método de ensino, progresso da autonomia, relação professor-aluno e os pressupostos de aprendizagem.

Espera-se que a escola exerça uma transformação na personalidade do aluno, com base na participação grupal, que se dará nos trabalhos de menor importância em uma crescente. Com relevância acima dos conteúdos escolares que não serão cobrados, estão as vivências em grupo “encorajando a descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social.” (LUCKESI, 1994, p. 67). Como método de ensino, afirma que se trata de “colocar nas mãos dos alunos tudo que for possível: o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no interior da escola.” (LUCKESI, 1994, p. 67), com liberdade de trabalhar ou não com o interesse pedagógico sob a sujeição do grupo. O processo de autonomia se inicia sem nenhuma interferência, se organizando para que todos possam participar dos processos diversos e determinados, aprimorando-se nas organizações até a execução do trabalho. Na relação professor-aluno, é pautada na não-diretividade. Uma relação entendida como desigual e diferente. Espera-se que o professor seja uma espécie de orientador ou conselheiro. Como pressupostos de aprendizagem percebem o comprometimento do crescimento pessoal nas formas burocráticas tradicionais, acreditando estar na vivência grupal a motivação (LUCKESI, 1994).

A proposta de educar para a liberdade sustentada nas teorias consideradas utópicas de Proudhon e Bakunin e apresentadas nas práticas do Robin, Faure e Guàrdia, guardam uma

característica visionária na propositura de novas relações entre professor e aluno, entendendo que estas devem acontecer na horizontalidade. Desconstrói a naturalização das relações autoritárias postas como imutáveis, expondo as contradições de uma sociedade de exploração, entendidas como uma representação em escala, que na instituição escolar se manifesta na esfera meso, refletindo a sociedade na esfera macro.

Com a finalidade de entender melhor as aplicações da autogestão precisamos nos abrir para a compreensão de conceitos usados na sociologia, psicologia e psicanálise. Isto leva a considerar a instituição como um conjunto de práticas e relações sociais que se repetem e se legitimam ao se repetirem. Além disso, a compreender as práticas e as relações sociais como a matriz da subjetividade, entendendo como a nossa subjetividade é construída. Os lugares institucionais definem um conjunto de expectativas e ações que podemos ter, desse modo definem também as possibilidades de subjetivação.

A Análise Institucional¹¹ nos ajuda a entender relações e práticas, através das construções de subjetividade, que não são naturais mas são naturalizadas, por exemplo, a autoridade na heterogestão. São os efeitos do conhecimento e desconhecimento, sendo o conhecimento da legitimidade das práticas e do desconhecimento de seu caráter de construção social. Superando a ideia de conformismo do “é assim que a banda toca”. A escola quando é entendida como instituição, para além da organização, possui um conjunto de práticas e de relações sociais que constituem sujeitos. As relações que se dão na instituição escolar e seus pressupostos vão definir a visão de mundo, que no caso da licenciatura, os egressos podem vir a ter. As relações e o ambiente social que vivemos é a base da construção da nossa subjetividade.

A autogestão pedagógica traz essa preocupação de desvelamento da naturalização das relações postas com princípios de autoridade, que em muitos casos confundem as relações professor/aluno de autoridade política e autoridade de conhecimento.

Podemos compreender que a autogestão pedagógica na perspectiva libertária tem como prerrogativa práticas de liberdade, igualdade, ética e apoio mútuo e com isso proporciona ao estudante a possibilidade de combater nas relações a competitividade, fortalecendo os vínculos coletivos.

¹¹ Interpretação desenvolvida através da psicanálise freudiana, “psicoterapia institucional”. Nos idos de 1960 passa a ser nominada análise institucional. Emanada de uma união da psicanálise com uma visão de política socialista, como proposta de percepção da lógica que se estabelece entre as instituições e os indivíduos que dela se beneficiam (GALLO, 2016a)

Alguns princípios ajudam a entender a relação entre anarquismo e educação libertária na prática da negação do autoritarismo. São eles: liberdade, igualdade, solidariedade, autogestão, crítica radical ao Estado e revolução (MORAES; NADAL, 2017).

Moraes e Nadal (2017) ajudam compreender esse conceito ao expor que,

Assim, na autogestão são os envolvidos que constituem determinado espaço, que lhe dão direção e que melhor conhecem suas necessidades, criando, acatando ou renunciando com plena autonomia as decisões a serem tomadas, em conjunto, já que a autogestão não acontece por meio de cargos fixos, hierarquia e poder concentrado. É na autogestão que os sujeitos terão o direito de exercer a sua criatividade e a originalidade das práticas, em real interação entre seus pares, sem mediações de poder ou que sejam cerceadoras (MORAES; NADAL, 2017, p.1085).

Segundo as autoras, quando os estudantes não participam ativamente na instituição escolar materializada por meios organizados, como no tempo-espaço, currículo, gestão escolar, prevalece o poder e a hierarquia na forma de heterogestão (MORAES; NADAL, 2017). Essa participação ativa pode acontecer dentro da sala de aula, hortas na escola, grupos de estudos, entre outros, quando trabalhada em uma educação formal ou em espaços como grêmios estudantis, centros acadêmicos, atividades culturais, bibliotecas e afins em uma educação informal.

A participação ativa dos estudantes contribui para o sentimento de pertencimento, como poderemos perceber nos relatos do grupo focal apresentados mais à frente, no item 3.2 deste trabalho. Lá também apresentamos a da auto-organização na perspectiva da Pedagogia Socialista.

Não devemos dar o assunto como posto ou encerrado, pois esse movimento pedagógico autogestionável apresentada por Gallo (2016a) apoiado na definição e distinção de aplicação de Lapassade, no qual este trabalho se baseia, foi apenas apresentado de modo introdutório, provocando inúmeros questionamentos e contradições que o tema manifesta.

3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC E OS PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO COLETIVA DOS ESTUDANTES

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259).

Em documentos públicos podemos conhecer alguns atos que antecedem as conquistas que desfrutamos hoje no âmbito da Educação do Campo. Resultante de um processo de articulação das massas camponesas oprimidas e exploradas por séculos, aconteceu no ano de 1961 o I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas em Belo Horizonte. “Já nesse I Congresso os povos do campo, assumindo um papel de sujeitos políticos, apontavam a centralidade da terra como espaços de vida, de produção e identidade sociocultural.” (ENCONTRO UNITÁRIO DOS TRABALHADORES, TRABALHADORAS E POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS, 2012). Processo de organização popular que foi duramente reprimido pelo golpe civil-militar de 1964.

Com décadas de resistência e enfrentamentos, emerge na década de 1990 a luta camponesa articulada e com unidade política. Juntamente da luta pela reforma agrária, soberania nacional, soberania alimentar, relações igualitárias, se desenvolve fortemente o direito à educação para os povos espoliados. Essa movimentação converge para os anos de 1997 e 1998, nos quais são realizados o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), e a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, respectivamente. Estes dois eventos são importantes não apenas como marco da denúncia da precariedade de estruturas e da vida das populações no campo brasileiro, mas também da formulação coletiva e política de um projeto mais amplo de educação (ANHAIA, 2018). É de se observar que foi no ano de 2002, no Seminário Nacional, em Brasília, que este movimento, chamado inicialmente de Educação Básica do Campo, passou a ser pautado como Educação do Campo (CALDART, 2012). O trecho a seguir evidencia esse processo

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e

de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. Em meio aos debates, às vezes acirrados, ficou reafirmada a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho, o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa (CALDART, 2012, p. 261-262).

Dessa forma fica explicitado que a Educação do Campo, bem como a proposta de formação de professores específica, no modelo da Licenciatura em Educação do Campo, que deriva do processo, são provenientes da luta das populações camponesas, como registrado no documento do Fórum Nacional de Educação do Campo,

A Educação do Campo nasceu das experiências de luta, pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, e trabalhadores assalariados rurais (FONEC, 2012, p. 3).

A capacidade de luta e articulação dos povos do campo pela reforma agrária foi fundamental para o nascimento da Educação do Campo. Esse processo se dá dentro dos movimentos sociais, não tendo vínculo com o Estado. A criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades, institucionalizado, é uma resultante do momento histórico na qual ela se estabeleceu.

Porém, não bastou apenas nascer, para que ela evolua é fundamental estar amparada pela legislação, garantindo sua continuidade e desenvolvimento, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo. Neste sentido, as lutas também se voltaram à garantia de marcos regulatórios. Corrêa, Stefanos e Boemer (2018, p. 21) listam as normatizações que já foram conquistadas no movimento organizado da Educação do Campo:

Lei nº 9.394, de 20/12/1996, Artigos 23, 26, 26-A e 28: prevê a educação para população rural [...].

Parecer CNE/CEB nº 36, de 04/12/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo [...].

Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, incluindo os deveres dos Poderes Públicos [...].

Parecer CNE/CEB nº 01, de 01/02/2006: trata da Pedagogia da Alternância [...].

Resolução CNE/CEB nº 04, de 13/07/2010: Estabelece a Educação do Campo como modalidade [...].

Decreto nº 7.352, de 04/11/2010: dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA [...].

Portaria nº 86, de 01/02/2013: institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) [...].

Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013 institui o Programa Escola da Terra [...].

Portaria MEC nº 391, de 10/05/2016: orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas [...].

Lei nº 12.960, de 27/03/2014: altera a Lei nº 9.394/1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas [...].

Ressaltamos que o artigo primeiro do Decreto nº 7.352/2010 dito como "espírito da lei" destaca que:

Art 1: A política de Educação do Campo destina-se a aplicação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, s/p).

Como expressão de síntese política na elaboração do referido decreto, encontramos no Art. 2 os princípios que dão embasamento à Educação do Campo. São eles:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, Art. 2).

3.1 A EDUCAMPO/UFSC

Como resultado das lutas pelo reconhecimento dos direitos dos camponeses, foram conquistados programas educacionais destinados aos sujeitos do campo. Conforme afirma Munarim, Hanff e Schmidt (2021 p. 40-41),

A partir da IIª Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em agosto de 2004, e de seminários estaduais de Educação do Campo, efetivados no decorrer do segundo semestre de 2004 e 2005, consolidou-se como uma das maiores demandas, se não a maior, dos movimentos e organizações sociais do campo, a formação de professores para atuar na Educação do Campo, tanto na formação inicial (cursos de graduação e licenciatura) quanto naquela continuada ou em serviço. Note-se que não se fala apenas em formação de professores para "escolas do campo", mas para a

“Educação do Campo”, denotando o entendimento de que a educação é mais do que escola.

De acordo com Munarim, Hanff e Schmidt (2021), no ano de 2007 o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD) investiu recursos para a criação de um projeto piloto, com quatro universidades, de experiência de uma formação de professores específica, denominada Licenciatura em Educação do Campo, com formação por áreas de conhecimento. Para Munarim (2018, p. 14),

Na prática deram início imediato (em 2007) a UnB - começando o curso em convênio com o ITERRA - e a UFMG. Essa última, transformando o seu curso de “Pedagogia da Terra” (experiência acumulada no Pronera, que serviu de base para a nova proposta) já em andamento naquela Universidade em Licenciatura em Educação do Campo. As outras duas iniciaram mais tarde.

No 1º Edital MEC/PRONACAMPO (EDITAL Nº 2, DE 23 DE ABRIL DE 2008), foram selecionados oito projetos - entre os quais o da UFSC, para dar início ao curso em 2009, com vestibulares ainda em 2008.

A UFSC inicia a Licenciatura em Educação do Campo como curso regular desde sua primeira turma, sendo implantada a partir da,

[...] Resolução 006/CEG/2009 de 1º de abril de 2009, com objetivo de formar educadores para atuação na educação básica, especificamente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos críticos, autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à qualidade social do desenvolvimento de áreas rurais [...] (UFSC, 2015, p. 4).

Com um currículo diferenciado dos demais cursos da universidade, a EduCampo, garantido pelo Parecer CNE/CEB Nº 1/2006, tem como referencial metodológico de seu funcionamento a Pedagogia da Alternância.

A proposta de Pedagogia da Alternância amparada no Artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002 afirma:

É responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política da igualdade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2002).

Assim, a organização curricular do curso prevê a alternância entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), sendo que durante o TU, que é definido pelas características e especificidades de cada turma, ocorrem as aulas presenciais das disciplinas. Já nos momentos de TC, os estudantes retornam aos municípios/comunidades para desempenhar pesquisas a fim de conhecer a realidade (do município, da escola e seu entorno, da sala de aula e da comunidade), mediante planejamento definidos nos TU. Os

momentos de TU e TC não estão dicotomizados, um perpassa pelo outro, nas apresentações durante os TU dos dados coletados em TC e nas aplicações dos conteúdos estudados nos TU em momentos do TC, buscando trabalhar juntas, a teoria e a prática (UFSC, 2015).

Esses planos de estudos, elaborados durante os quatro anos de curso, são continuamente sistematizados em relatórios, artigos e podem servir de subsídios para compor o TCC do estudante. As demandas das atividades dos estudantes são distribuídas em quatro momentos distintos e complementares, um a cada ano, além das aulas das diversas disciplinas obrigatórias e complementares do curso (UFSC, 2015).

No primeiro ano do curso, os planos de estudo tem por objetivo a elaboração de um diagnóstico da realidade da localidade, (re)conhecendo o município ou comunidade onde acontecem seus TC. O material produzido é compilado no diagnóstico da realidade e apresentado ao final do ano. No segundo ano as pesquisas se voltam para a escola e seu entorno, oportunizando o estreitamento de laços na comunidade e movimentos e organizações sociais, se ali houver. A proposta é perceber e assimilar a relação escola e seu entorno, nas relações com a comunidade, com o campo e seus sujeitos, buscando conhecer a escola em seus processos e documentos, tal como o PPP. A sistematização da pesquisa ajuda na produção de um artigo com um tema, a ser escolhido pelo estudante, sobre educação (UFSC, 2015).

Os terceiro e quarto anos são dedicados aos estágios docentes, respectivamente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, instruindo a articulação entre a realidade local em relação a global, primando pela socialização dos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade em diálogo com os conhecimentos dos povos do campo. Nesses anos são elaborados os planos de aulas e planos de ensino para ambos os estágios. A prática do estágio é objeto de um artigo no terceiro ano, já no quarto o estágio propõe uma articulação e intervenção entre escola, comunidade e Educação do Campo. A possibilidade da prática de estágio durante a formação permite que as experiências vivenciadas, nos momentos de TC sejam trazidas e divididas com os colegas durante o TU. A troca de informações e vivências fazem com que os conhecimentos se estendam a todos os colegas, assim como as dúvidas e aflições durante a prática possam ser levadas aos docentes da licenciatura (UFSC, 2015).

A Licenciatura em Educação do Campo da UFSC oferta o curso na área de Ciências da Natureza e Matemática, um diferencial em relação à oferta das licenciaturas no país. Essa formação, com possibilidade de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, busca a preparação para o trabalho interdisciplinar e coletivo (UFSC, 2015). Nessa

perspectiva, espera-se que os egressos, na gestão dos processos educativos escolares, “promovam a socialização de conhecimentos socialmente úteis, o diálogo entre a escola e a vida no campo, a formação de sujeitos críticos, criativos, auto-organizados e a formação omnilateral” (UFSC, 2015, p.6). Orientado pelo tripé: ecossistema, fundamentos da ciência e agroecologia, os processos educativos do curso, de maneira multidisciplinar, são trabalhados simultaneamente durante os quatro anos da licenciatura (UFSC, 2015).

Conforme Munarim (2018), a proposta de interiorização, no primeiro desenho do curso, foi apresentada em reunião do Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC) no ano de 2008. Com intenção de que os TU e TC ocorressem, na sua maior parte, no território rural de origem do estudante, dentro da proposta de democratização e interiorização da UFSC.

Nas duas primeiras turmas essa interiorização não aconteceu. Os desafios para compor as primeiras turmas da EduCampo foram muitos. Mesmo já tendo um PPP definido, a proposta da Licenciatura em Educação do Campo no princípio não era entendida e, em alguns casos, nem sequer conhecida. Tanto pelos sujeitos que prestaram o vestibular, quanto por alguns professores contratados (sobre essas contratações, abordaremos mais à frente). Com um baixo número de inscritos no primeiro vestibular, que era único e unificado e não específico, começou a se buscar uma saída para o problema. Hanff (2021b, p. 284) descreve:

Contatamos, então, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, a Secretaria de Estado da Educação e suas estruturas regionais, assim como secretarias municipais de educação, para divulgação do referido edital de vagas. Deste modo, passamos a receber contatos e inscrições de sujeitos do campo interessados em ingressar na EduCampo. Criamos uma comissão de seleção e, em 30 dias, tínhamos um grupo significativo de estudantes com o perfil que almejávamos em sintonia com a Política Pública Federal de implantação das Licenciaturas em Educação do Campo. Ele era constituído por professores sem formação superior, educadores sociais e jovens agricultores familiares. Todos diretamente vinculados a comunidades de assentados/as da reforma agrária, de quilombolas ou de agricultores/as familiares. Também compuseram a turma de matriculados aqueles que, não tendo qualquer vínculo com o campo, mostravam-se interessados em “vivenciar” o curso.

A partir da segunda turma o ingresso no curso acontece através de um processo seletivo específico em parceria com a Comissão Permanente do Vestibular da UFSC. Constitui-se a segunda turma com metade dos calouros sujeitos originários de áreas rurais de diversos municípios de Santa Catarina e a outra metade de sujeitos urbanos sem relação com o campo. Mesmo com toda essa tática e esforço para compor as duas primeiras turmas, aconteceu uma evasão dos estudantes. Os que estavam integrados ao perfil almejado, ligados a instituições escolares ou nas unidades familiares de produção, não conseguiam conciliar os momentos de estudos no campus de Florianópolis, em torno de 45 dias de TU, com as suas atividades no campo. Alguns desistentes na área urbana alegaram não ter identificação com o

curso. Estes em número maior do que os que mantinham vínculo com o campo. Para as próximas turmas, uma nova estratégia foi discutida entre os professores. Decidiu-se pela implantação de turmas itinerantes (HANFF, 2021b).

A proposta é levada até o reitor da UFSC que endossa imediatamente a ideia e pede mais detalhes, garantindo o aporte institucional necessário para a implementação. (MUNARIM, 2018).

Com parcerias locais para alojamentos, alimentação, espaços apropriados para realização de aulas e outras atividades do curso, as turmas três e quatro são implantadas fora do campus de Florianópolis. Planalto Norte, a terceira turma com sede em Canoinhas somado a 11 outros municípios em seu entorno. E a turma quatro, nomeada Encostas da Serra Geral, tendo Santa Rosa de Lima como sede, com mais 8 municípios ao redor. Essas duas turmas tinham os seus TU nas cidades sedes e os TC nos municípios no qual residiam os estudantes, intercalados semanalmente (HANFF, 2021b).

O corpo docente, que em sua totalidade, concordou inicialmente com a proposta, passou a divergir sobre a necessidade de deslocamento para as cidades sedes, começando a questionar a validade do curso fora do campus central de Florianópolis. Durante dois anos o curso ficou impossibilitado de abrir turmas interiorizadas devido à articulação de dois professores e um membro da Pró-Reitoria de Ensino da universidade. Motivo pelo qual as turmas cinco e seis têm os seus TU no campus em Florianópolis. A turma cinco, Contestado, tem as alternâncias entre TU e TC de 40 a 50 dias. Já na turma seis, Litoral, essa alternância aconteceu semanalmente (HANFF, 2021b).

No ano de 2015 houve a mudança de gestão da administração central da universidade e aliado ao interesse geral, possibilitam a abertura de novas turmas interiorizadas. Dobra-se o número de vagas ofertadas de 60 para 120. Com novas parcerias nos locais de interiorização o curso se dirige ao Planalto Norte, estabelecendo duas sedes (Mafra e Rio Negrinho) para melhor gerir as turmas. Com os TU e TC diferenciados das turmas anteriores, conseguiu atender a demanda do perfil da turma constituída na maior parte por professores em atividade. Os TU eram às sextas-feiras e no sábado os TC foram distribuídos ao longo do ano. Durante três semanas no mês de janeiro e duas semanas no mês de julho, momentos em que os estudantes não estavam lecionando, as aulas da graduação aconteciam no campus em Florianópolis (HANFF, 2021b).

A turma oito, intitulada Alto Vale do Itajaí, também interiorizada, com aulas do TU ofertadas no município de Alfredo Wagner de segunda a sexta feira nos períodos de fevereiro a maio e de julho a outubro com os trabalhos de TC de três a quatro vezes por semestre,

respeitando as especificidades da turma na sua composição, pela maioria, de produtores das culturas como alho, cebola e fumo. A parceria com a Prefeitura assegura amplo convênio das atividades da Educação do Campo, incluindo transporte (HANFF, 2021b).

Em deliberação o Colegiado da EduCampo decide por um revezamento optando para a turma nove, auto nomeada Griô D'Meiembipe, ter as aulas dos seus TU no campus de Florianópolis. Novamente se constata problemas de composição e evasão nesta turma (HANFF, 2021b).

Nova interiorização para a turma dez, Fraiburgo, com aulas concentradas e integrais nos meses de fevereiro e julho, nos outros meses as aulas acontecem durante uma semana de cada mês na Escola 25 de Maio no município sede, Fraiburgo. Os TC acontecem de três a quatro vezes por semestre (HANFF, 2021b).

A Educação do Campo tem alguns princípios que a Licenciatura na UFSC buscou seguir, em todas as suas gestões. Nada estava posto ou dado. Como espírito dos movimentos que gerou a Educação do Campo, a luta sempre esteve presente na conquista dos seus espaços dentro da universidade. Mesmo na institucionalização da Licenciatura, a coordenação, corpo docente, técnico e estudantes, na sua maioria, buscaram afirmar e praticar princípios como:

[...] Estabelecer uma formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo; romper com as matrizes teóricas de interpretação e orientação da educação enquanto concepção pragmática de educação, afirmando-se na necessidade de articulação teórico-prática, da apropriação pelos estudantes dos conhecimentos referentes ao campo e à educação, possibilitando-lhes ser produtores de saberes de forma relacional compreendendo teoria-prática em sua dimensão dialética; compreender educação como processo de formação humana presente nas práticas sociais; considerar o campo como lugar de produção dos saberes e da cultura camponesa, como espaço de desenvolvimento e de atratividade para os jovens; compreender a educação como parte dos processos sociais de formação de sujeitos coletivos, políticos comprometidos com a transformação da sociedade; considerar a pesquisa e a alternância como princípio educativo (UFSC, 2012, p. 30 apud HANFF, 2021b, p. 282).

Conforme Munarim (2018), bem como podemos compreender a partir do PPP da EduCampo (UFSC, 2015), a possibilidade do curso de Educação do Campo ser ofertado no território rural fez com que as turmas que se encontravam nessa posição tivessem um contingente maior de estudantes, tanto no momento do ingresso quanto no momento de conclusão, demonstrando assim sua importância para o acesso e permanência dos estudantes do campo no curso, atingindo melhor o próprio perfil e objetivo do mesmo.

Ao mesmo tempo em que a interiorização foi profícua para o ingresso e permanência dos estudantes assim como para os processos pautados nos princípios da Educação do Campo

ela foi percebida por nós, neste trabalho, como restritiva, na maior parte das práticas de organização coletiva dos estudantes. A distância e inconstância dos encontros entre as turmas na licenciatura é um fator que dificulta o entrosamento dos estudantes e a identificação com um sujeito coletivo intelectual.

3.2 PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO COLETIVA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAMPO

A escola libertária é assunto de todos, não pode em nenhum caso ser deixada unicamente a especialistas, educadores, pedagogos e ainda menos aos administradores, ainda que sejam libertários (ANTONY, 2011, p. 207).

Neste item nos dedicamos a adentrar nos espaços coletivos apontados pelos depoentes do grupo focal para problematizar sua relação com a formação dos estudantes. Antes, faremos um breve relato sobre auto-organização para distinção de termos.

No capítulo dois abordamos a definição de autogestão pedagógica, apresentando suas diferentes aplicações em três grandes tendências, bem como as duas possibilidades de aplicação do princípio da autogestão na Pedagogia Libertária. Passamos, agora, a discorrer sobre o conceito de auto-organização pautado na pedagogia soviética.

A caracterização desses processos - autogestão e auto-organização - usados nas pedagogias progressistas não abrangem a riqueza das práticas pedagógicas desenvolvidas tanto na educação formal quanto na informal.

A escola do trabalho tem como base os princípios: relações com a realidade atual e auto-organização dos alunos. Para Tragtenberg (1981, p. 2),

a realidade atual se dá na forma de luta de classe, trata-se de penetrar essa realidade e viver nela - daí a necessidade de a escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela, e por sua vez reorganizando-a

Sem a inserção na realidade atual, a auto-organização é apenas um conceito vago, “a concepção de auto-organização em si mesma não tem nada de novo, mas, em relação a isso, como em relação à questão anterior, [...] desempenha um papel primordial.” (PISTRAK, 2011 p.32). Pensada na condição histórica e na busca de que os sujeitos compreendam seu papel nas necessidades da nova sociedade em construção,

A escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; essa deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente (PISTRAK, 2011, p. 26).

A prática de auto-organização deve ser móvel e adaptável a cada momento. Pistrak desenvolve uma experiência pedagógica na Escola Lepechinsky com base no que tinha como objetivos centrais: “1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização” (PISTRAK, 2011, p.33). Estas são bases para proporcionar novas formas de se organizar no processo de construção da sociedade socialista.

Para atingir o primeiro objetivo, as crianças na prática da auto-organização, ocupam sucessivamente todos os lugares, na medida do possível, como dirigentes e subordinadas. O que facilita criar hábitos para lidar com o segundo objetivo. O terceiro pode acontecer quando praticarem livremente as questões relativas a sua organização (PISTRAK, 2011).

A busca pela realidade através do entendimento da atualidade e da responsabilidade na prática da auto-organização vem da intenção de transformar a escola ou os interesses e as emoções individuais em fatos sociais, fundados na iniciativa coletiva (TRAGTENBERG, 1981). O entendimento de coletivo, para Pistrak (2011), se concretiza na união de um grupo quando há determinação de interesses específicos, próximos e percebidos pelo grupo. Trabalhando a atividade, a iniciativa coletiva e a responsabilidade à sua atividade requisitos da prática auto-organizada, forma-se um coletivo.

Essas atividades eram, na prática pedagógica de Pistrak, dirigidas às crianças. Iniciando com atividades escolares relacionadas com o estado sanitário do prédio escolar e divulgação das normas higiênicas e com o tempo as atividades ficam a cargo de organização de diversos trabalhos como “a organização das sessões de leitura, resumos e exposições, a organização de festas e espetáculos [...] jornal escolar [...]. Enfim nasce a necessidade de uma organização para a formação política e geral” (PISTRAK, 2011, p.162).

Para os jovens, o trabalho socialmente útil, determinante das relações sociais com dimensão formativa, é o elemento integrante da relação da escola com a realidade social (PISTRAK, 2011).

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2011 p.30).

3.2.1 Processos de organização coletiva na EduCampo

Com base nos dois fenômenos educativos relacionados à pedagogia progressista com práticas de organização estudantil coletivas autônomas, sejam elas autogestionáveis ou auto-organizadas, podemos perceber que ambas têm a mesma visão de mundo pautada nas classes trabalhadoras e sua emergência na desvelação da alienação.

Passamos a discorrer sobre o ingresso e algumas questões de cada uma das turmas¹² que impulsionam as práticas de auto-organização dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC.

A quarta turma da EduCampo, Encostas da Serra Geral, iniciou no dia 24 de setembro de 2012, com 35 estudantes. Teve seus TUs no município de Santa Rosa de Lima, com aulas no Centro de Geração e Renda¹³, das 13h30min às 22h, de segunda a sexta-feira, quinzenalmente. A maior parte dos estudantes era de Santa Rosa de Lima, duas de Anitápolis, uma de Rio Fortuna, um de Orleans, uma de Grão Pará, um de Armazém, um de Braço do Norte, um de São Bonifácio e uma de São Paulo. Os estudantes de Santa Rosa, Anitápolis e Rio Fortuna, quase em totalidade, já se conheciam. Quando não conheciam pessoalmente, pelo sobrenome sabiam dizer de que família, ou “de que gente” eram.

Os estudantes dos municípios vizinhos durante a semana de TU ficaram hospedados em pousadas locais, o que tornava intensa a convivência. O entrosamento entre os estudantes se deu rapidamente. Durante os quatro anos do curso, os laços se estreitaram. Rapidamente, os estudantes formam uma grande família, mas não um coletivo intelectual com questões voltadas para o curso. Uma característica organizativa da turma das Encostas da Serra Geral era a gestão de espaço dos TU, com atividades em grupo para lavar a louça da janta, que era servida no espaço para que os estudantes não precisassem sair do local. Durante dois meses, os estudantes fizeram um programa de rádio intitulado “Educação do Campo em Foco” na rádio comunitária Santa Rosa FM 87,5. Em agosto de 2014, a turma organizou o I Seminário de Educação do Campo das Encostas da Serra Geral, em Santa Rosa de Lima, com o intuito de divulgar e informar sobre a proposta do curso para os diretores, professores e estudantes das escolas de Santa Rosa de Lima e dos município do qual os graduandos da turma faziam parte, assim como os Secretários de Educação e à Gerência Regional de Educação (GERED). Além de tudo isso, uma quinta-feira por mês, depois da janta, ocorriam as noites culturais

¹² Na análise para observação dos processos de organização coletiva autônoma dos estudantes, nos atemos às turmas Encostas da Serra Geral(4), Contestado(5), Litoral(6).

¹³ Espaço cedido pela Prefeitura Municipal de Santa Rosa de Lima para as atividades da turma Encosta da Serra Geral. O local, além de duas salas, tinha uma cozinha e banheiros.

com sessões de filmes de cunho educacional. Todos esses eram momentos de interação entre os estudantes da turma, e foram importantes para o processo educacional, seja na proposta de interatividade e descontração, como quando revezavam lavando a louça, ou assistindo filmes, esse último também trazia conhecimento, ou a intenção de divulgação do curso com programa de rádio e o seminário. Todas essas atividades tinham um ponto em comum, eram propostas que vinham de cima para baixo, apresentadas pela organização do curso e não percebidas pelos estudantes como uma necessidade do grupo. Esses fatos apresentados demonstram a interação interna da turma Encostas da Serra Geral.

Como apresentamos na no item 3.1, as turmas geralmente tinham poucos momentos de encontro propostos pela Licenciatura¹⁴. Entre os anos de 2013 a 2016, os encontros aconteceram nos seminários de socialização e avaliação do curso (ocorridos no final do segundo semestre, anualmente) e uma viagem de estudos para Porto Alegre. Este é o primeiro encontro entre a turma quatro e a turma cinco. Uma viagem de alguns professores e estudantes das turmas cinco e seis para Santa Rosa de Lima, com a proposta de pauta greve na universidade, nesse encontro um momento é destinado para uma conversa sobre intenção de coletivo entre as turmas com estudantes das turmas quatro, cinco e seis. Essa proposta de conversa sobre um coletivo parte dos estudantes dessas duas últimas turmas, devido às intempéries que os mesmos passavam, bem diferentes da realidade da turma quatro.

A turma cinco, Contestado, iniciou no primeiro semestre do ano de 2014 atendendo “os sujeitos da região do Vale do Contestado de Santa Catarina, abrangendo os municípios de Caçador, Campos Novos, Correia Pinto, Curitibanos, Fraiburgo, São José do Cerrito, Videira, Lebon Régis, Salto Veloso, Frei Rogério e Timbó Grande.” (CORRÊA *et al.*, 2021, p. 115). Matricularam-se 32 estudantes,

os quais em sua maioria possuíam vínculos com a vida e o trabalho no campo. Entretanto, por questões diversas, sobretudo pela impossibilidade de manutenção das aulas em local próximo ao município de origem dos estudantes, afetando as condições de moradia e permanência durante o Tempo Universidade, ocorreu um intenso processo de desistências e, com isso, a finalização do curso com seis estudantes (CORRÊA *et al.*, 2021, p. 116).

A desistência de parte dos estudantes recém-ingressados se deu pela dificuldade em frequentar os momentos de TU que aconteceram no campus de Florianópolis. Esse foi só o primeiro problema enfrentado pela turma cinco. Lembramos que a proposta para essa turma era a interiorização, que não aconteceu por motivos de dissonância do corpo docente do curso (MUNARIM, 2018).

¹⁴ Alguns fatores determinam essa condição. Um deles pelo fato de as turmas terem os momentos de TU e TC diferentes, o que dificultava os encontros. Outro que podemos elencar era em razão dos altos custos despendidos.

O ano de 2014 foi marcado pelas dificuldades iniciais da turma Contestado. A falta de informações e dificuldades para inscrição no cadastro socioeconômico da universidade; o alojamento adaptado no Centro de Formação e Aperfeiçoamento (CeFA) da CELESC, na Fazenda Experimental da Ressacada da universidade. Decorrente dos problemas enfrentados, no final do ano de 2014, a turma, em forma de protesto, lê “uma carta no Seminário de Socialização e Avaliação com considerações sobre permanência e questões pedagógicas e, em seguida, se retira” (CORRÊA *et al.*, 2021 p. 121). Esse momento causou estranhamento em alguns estudantes da turma Encostas da Serra Geral que estavam presentes no seminário e não entendiam muito bem a situação. Esse foi o segundo encontro entre essas duas turmas.

Dos 32 estudantes que entraram na turma Contestado em 2014, permaneceram apenas oito já no ano seguinte.

Luta após luta a turma foi se configurando ainda mais resistente a obstáculos encontrados durante a caminhada - por vezes massiva e conflituosa, e por outras, formadora de militantes engajados a enfrentar desafios e construir possibilidades de transformação social.

As construções coletivas de cartas, documentos, denúncias, seminários de socialização foram desafiadoras e formadoras ao mesmo tempo, ao ponto que o desafio era extrapolar nossas vivências para além do grupo do Contestado, ou seja, unir força estudantil com as novas turmas era necessário (CORRÊA *et al.*, 2021 p.127-128).

As dificuldades continuaram para a turma Contestado e sua luta continuou durante todo o curso, mas a partir desse momento eles não estão mais sozinhos. A turma seis, Litoral, iniciou no primeiro semestre do ano de 2015. Constituída por “estudantes de municípios da capital Florianópolis e outros localizados na grande Florianópolis, como: Anitápolis, São João Batista, Tijucas, Garopaba e Rancho Queimado, Águas Mornas, Palhoça, Ibirama e dois colegas do Estado do Pará” (ROMERO *et al.*, 2021, p. 245). Talvez seja a turma mais diversificada, com diferentes sujeitos

Mulheres, homens, jovens campones@s¹⁵, ou não, negra, mães, indígena, gays, filh@s da classe trabalhadora, jovens e adultos filh@s ou não de sujeitos do campo, que se identificavam com as lutas desses povos (ROMERO *et al.*, 2021. p. 245-246).

Foram recepcionados pela turma Contestado, que devido todas as dificuldades e angústias pela qual passaram, sempre estiveram dispostos e disponíveis para a recepção e auxílio das turmas novas que chegavam no curso. Essa é mais uma inovação que a turma 5 propõe. Voltando para a turma Litoral, nesse momento em que foram recepcionados ainda não se viam como “turma”, sendo essa condição desenvolvida ao longo do curso, mas já se

¹⁵“O símbolo @ é utilizado como artifício nas palavras que devem ser lidas o/a(s) no sentido de evidenciar a importância de alterarmos a tendência sexista de manter todas as palavras no masculino, mesmo em situações que o universo é majoritariamente feminino.” (BRITTO, 2010, p. 23 apud ROMERO, 2021 p. 245).

percebiam na diversidade em relação ao perfil do estudante do curso. A união acontece diante do sentimento de invisibilidade sentido por eles diante da Licenciatura em contradições vividas em várias instâncias quando a turma resolve permanecer na Universidade (ROMERO *et al.*, 2021).

Esse é o perfil e os primeiros passos das turmas que iniciam o processo de construção do Centro Acadêmico de Licenciatura em Educação do Campo (CaleCampo). Um Centro Acadêmico (CA) é uma entidade que representa todos os estudantes de um curso, dando voz a uma categoria e promovendo um canal entre a universidade e os alunos. Um CA deve contribuir para garantir espaços e os interesses estudantis, ajudando na construção de uma consciência crítica entre os estudantes. Dentre as funções básicas do CA está, principalmente, a representação dos estudantes nos órgãos colegiados e departamentos, a discussão de soluções para os problemas do curso e a integração entre os universitários. Vários são os níveis de representatividade estudantis que vai desde cada curso dentro das universidades, até a representação nacional. As entidades são: Centro Acadêmico (CA), Diretório Acadêmico (DA), Diretório Central de Estudantes (DCE), União Estadual de Estudantes (UEE) e a União Nacional de Estudantes (UNE).

O Movimento Estudantil no Brasil teve e tem fundamental importância na luta política e social. Com atuações expressivas em momentos como no governo Getúlio Vargas, no qual os estudantes se opõem aos nazifascistas invadindo seu reduto o Clube Germânia, que foi concedido por Getúlio, para a sede da UNE, e teve sua oficialização em um decreto-lei n. 4080 no ano de 1942. Desde então o Movimento Estudantil participou em episódios políticos importantíssimos, como a Campanha da Legalidade, garantindo que Jango fosse empossado, criando tensão entre os conservadores da sociedade. Junto com intelectuais formou a Frente de Mobilização Popular, defendendo mudanças sociais profundas, entre elas a reforma universitária para ampliar o acesso da sociedade à educação superior. Durante a ditadura civil-militar foi fortemente atacada e perseguida. Trabalhando na clandestinidade tem o seu pior episódio conhecido como Massacre da Praia Vermelha. Mesmo sofrendo diversos ataques participam da Passeata dos Cem Mil pedindo democracia, liberdade e justiça. Com o fim da ditadura civil-militar participou da campanha das Diretas-já. Luta contra o neoliberalismo e a privatização do patrimônio nacional e a mercantilização da educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. Continua atuando e fazendo reivindicações até os dias atuais. (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2021)

No Brasil um CA é uma entidade estudantil que representa os estudantes de um curso de nível superior, regulamentado pela lei federal N° 7.395 de 31 de outubro de 1985,

reconhecido pelo Código Civil Brasileiro como associação sem fins lucrativos. Na EduCampo, um CA já tinha sido desenvolvido pelas duas primeiras turmas. Uma pasta com um estatuto foi o que as turmas Contestado e Litoral receberam como herança. Devido a emergência da situação, naquele momento, não houve contato com os egressos das turmas iniciais para saber sobre a história de constituição e luta do primeiro CA da EduCampo da UFSC.

No início do semestre de 2015, ouvimos vagamente sobre o que viria a ser um centro acadêmico. Havia necessidade de ocuparmos espaços de representatividade na UFSC. Buscamos documentos das primeiras turmas na secretaria do curso no que se tratava sobre o primeiro estatuto. Percebemos que com a conclusão das primeiras turmas, não houve sequência na organização. Não recebemos orientações ou documentos e trabalhamos nos anos seguintes para suprir essa lacuna. Nenhuma turma anterior à nossa desenvolveu o trabalho de nos receber e orientar sobre como funcionam os programas de assistência, tampouco da existência de um centro acadêmico. Enquanto a universidade estava cheia de salas vazias, atrivávamo-nos com representantes de algumas instâncias, que nos chamavam de minorias e pareciam nos entender não como estudantes, mas como algum tipo de turista que vinha do mato, do interior, e passava pouco tempo na universidade e, por isso, não precisava de sala, seja de aula, de centro acadêmico ou de moradia. Durante toda a graduação lidamos com essa falta de reconhecimento e falta de acesso a espaços (CORRÊA *et al.*, 2021 p. 121).

Em janeiro de 2015, às turmas Contestado e Litoral (com TU no campus de Florianópolis), reuniram-se para conversar sobre a ideia de centro acadêmico. Em abril, a ocupação de uma sala no prédio do Centro de Ciências da Educação (CED), da UFSC, mobilizou os estudantes em uma ação efetiva, com a criação coletiva do novo CA denominado CaleCampo. Pautados na demanda por espaço na universidade e como forma de lidar com as consequências do ato de ocupação, um novo centro acadêmico foi necessário como representação de todos os estudantes da EduCampo da UFSC.

Isso (CaleCampo) começa de alguma forma muito ali no núcleo da galera do Contestado, vocês começam esse engajamento dentro da Ledoc (Licenciatura em Educação do Campo UFSC) e vão lá, atrás da Halê e do Ju (estudantes da turma 4 Santa Rosa de Lima) para discussão com a galera. Sim, e aí a gente vem se constituindo também como turma Litoral, também aprendendo muito com vocês e tentando dialogar de alguma forma, fazer trocas, trocar experiências. Eu acho que rolou essa auto-organização dentro deste espaço (Grupo focal em 14/04/2021).

A ideia de um sujeito político intelectual já era introduzida anteriormente nas turmas pelo professor Munarim ao ministrar a disciplina Estado e Políticas Públicas, a qual foi responsável em algumas ocasiões a contribuir na recepção das novas turmas. “Ele foi o primeiro professor que deu aula para a gente, ele reforçava essa história de coletivo da turma” (Grupo focal em 14/04/2021). Os sentimentos que surgiam dos estudantes assistindo o professor Munarim geralmente eram um choque de realidade para os que não estavam familiarizados com o contexto, os estudantes que não tinham o perfil do curso. Já os que

possuíam vínculo com o campo e suas questões, de certa maneira eram cativados. “Essa parte de me identificar com o curso como sujeito do campo, começou na primeira aula (2014) que eu tive com o Munarim, eu tive uma certa emoção e isso me cativou bastante” (Grupo focal em 14/04/2021). Mas mesmo gerando esses sentimentos, o exercício, a prática de um sujeito coletivo estava latente nos estudantes. Apenas no momento em que a necessidade se fez presente, as articulações para formar um centro acadêmico começaram.

Em 27 de janeiro de 2015 realizamos uma reunião entre turma litoral e turma Contestado, com a presença de 19 estudantes na sala 111, para a reativação do Centro Acadêmico da Educação do Campo (CAE) - esse procedimento foi uma ação mais formal, não existindo ainda articulação e movimento estudantil coletivo. Uma pasta com o nome CAE e um estatuto foi a única herança que recebemos das turmas anteriores. O que pontuo, é que uma ação efetiva, a mobilização dos sujeitos, a mística e auto-organização e a constituição de um movimento efetivo, assim como o nome CaleCampo, são forjados pelas consequências da ocupação realizada em uma sala vazia do CED em 02 de abril de 2015. A partir dessa data os/as estudantes passam a ter um espaço físico e são notados na universidade. Para fazer frente à reivindicação por espaço e lidar com as consequências da responsabilização feita pela Universidade, estruturamos mais coletivamente o centro acadêmico. Com esta indignação, é que damos início ao CaleCampo. (Grupo focal em 14/04/2021).

Após a ocupação de uma sala vazia no prédio do CED no dia 2 de abril de 2015 os estudantes das turmas 5 e 6 (Contestado e Litoral) passam a ter um espaço físico com o propósito de ser sede para o centro acadêmico. A partir desse momento o coletivo de estudantes passa a ser notado pela universidade que questiona sobre a ocupação. Como forma de lidar com os questionamentos e responsabilizações se faz necessário uma melhor estruturação do CA.

Um pouco depois, ainda em 2015, durante a greve de professores na universidade, uma reunião do curso com a pauta greve foi realizada em Santa Rosa de Lima, reunindo docentes e, em sua maioria, estudantes das três turmas. Além da conversa sobre a pauta também foi destinado um tempo para que os estudantes da turma 5 e 6 pudessem discorrer sobre os fatos que estavam ocorrendo com as turmas e a necessidade de estruturação de um centro acadêmico. Mesmo com a turma 4 tendo em sua grande maioria entre os estudantes uma postura distante e por vezes alienada às questões coletivas, as turmas 5 e 6 buscam a interação.

Uma coisa que me remete muito é como Santa Rosa se constitui enquanto turma lá isolada [...] o fato de estarmos distante, física e geograficamente lá em Santa Rosa a coordenação organizava o horário [...] os estudantes, a gente só cumpria os horários, tecnicamente fazíamos as coisas tudo certinho, de acordo com o que recebíamos de orientação. Tinha uma pegada de ter uma organização, mas tudo, praticamente, não foi a gente que decidiu, por exemplo o rodízio de lavar a louças, as noites culturais, não era algo que vinha necessariamente da gente. Isso acaba entrando em contradição quando a gente começa a entender melhor o curso e entender que a Educação do Campo não necessariamente é para a gente, não é só uma coisa que vem, não é só seguir uma orientação, um modelo (Grupo focal em 14/04/2021).

O CaleCampo se forma da urgência e necessidade das turmas 5 e 6 em ter seus direitos garantidos em sua materialidade para permanência no curso. A participação de três estudantes da turma 4 no coletivo CaleCampo reforça sua já finalidade de construir coletivamente; representação dos estudantes nas instâncias internas e externas da universidade; demarcação de espaços físicos na universidade; construir elos entre os estudantes da licenciatura na universidade; promover intercâmbio; lutar e defender a democratização da educação na universidade; garantir vaga nos diferentes locais e organizações da universidade, iniciando uma busca para além de necessidades e urgências. Com os princípios da Educação do Campo na sua diversidade e coletividade; trabalhando com a auto-organização na sua horizontalidade; junto da militância com a classe trabalhadora. (CALECAMPO, 2016)¹⁶.

A semente da auto-organização já tinha sido plantada. Os estudantes estavam com a proposta do CA, o CaleCampo montado, mas ainda teriam muito a caminhar e as dificuldades continuavam a se apresentar.

A Educação do Campo nasce da luta pela Reforma Agrária nos movimentos sociais, sintonizada com sua visão de mundo e atendendo os interesses de formação de suas bases sociais específicas.” (MUNARIM, HANFF, SCHMIDT, 2021 p.40). A Educação do Campo já estava presente na universidade antes da licenciatura através dos cursos de especialização como o programa do governo federal Saberes da Terra. Os professores que nele atuavam eram dos movimentos sociais, pois a contratação dos mesmos não acontecia dentro dos requisitos da universidade.

Quando se dá o processo de institucionalização da Licenciatura na universidade¹⁷, que no caso da UFSC o curso já começa institucionalizado em 2009, os professores são selecionados dentro dos requisitos que a universidade controla. Isso causa um afastamento dos movimentos sociais que antes tinham uma relação próxima com a Educação do Campo.

¹⁶ Uma das primeiras viagens foi para Santa Rosa, naquela casa de bruxa da Halethéa. [...] Naquela casinha a gente conversava sobre algumas coisas do CaleCampo e listava e pensava que estatuto poderia formar” (Grupo focal, 14/04/2021).

¹⁷ A educação do Campo não é estatal, ela nasce nos Movimentos Sociais com princípios que só são praticados nos próprios Movimentos Sociais e na luta através da militância. Essa proposta de educação popular “referenciadas nas histórias de vida e de luta dos trabalhadores rurais sem terra” (MUNARIM, HANFF, SCHMIDT, 2021 p. 40) são institucionalizadas através de programas de políticas públicas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Essa opção de a Educação do Campo permear pelo Estado através de programas, Políticas Públicas é uma escolha histórica do período que se faz. Naquele momento todas as indicações apontavam esse caminho. Ao mesmo tempo em que se tem por prerrogativa a institucionalização da Educação do Campo que acontece na UFSC também pela Licenciatura em Educação do Campo como um novo passo na história, existe a preocupação que essa condição possa descaracterizá-la em suas pelas burocracias estatais. (HANFF, 2021a s/p).

Sem essa aproximação dos sujeitos ligados aos movimentos sociais e com professores contratados, seguindo requisitos da universidade e que em muitos casos chegavam sem nenhum conhecimento sobre a Educação do Campo, os estudantes, mesmo que com o perfil do curso, sendo sujeitos do campo apresentavam dificuldades em desenvolver um senso de militância, tão presente nos movimentos sociais e imprescindível para a Licenciatura em Educação do Campo. Como demonstra Hanff (2021b),

[...] busco refletir sobre a institucionalização da proposta. Ora, se a EduCampo nasce e é referendada nas reuniões do FOCEC, ela se efetiva pela elaboração de um projeto, que percorre os trâmites acadêmicos para ser aprovado. Tal processo, a meu ver, afastou os movimentos sociais e, conseqüentemente, distanciou o curso das organizações que compunham o FONEC. A separação é agravada pelos requisitos para ingresso na UFSC, ou seja, são individuais as candidaturas para as vagas no curso, pela via do desempenho pessoal e da classificação no vestibular, e não o encaminhamento, por um coletivo ou um movimento social, de sujeitos do campo para compor uma turma. Nesse sentido, não tenho dúvidas que outros programas na UFSC ligados ao campo, menos institucionalizados, mantêm uma relação mais equitativa e uma maior parceria com os movimentos sociais organizados. Essa diferença, inclusive, gerou fortes tensões entre docentes da EduCampo e os que trabalham nessas outras atividades, normalmente de extensão. Vale ressaltar que a ampliação da composição do Departamento de Educação do Campo e a conseqüente renovação do debate interno levou a que a comissão responsável pela composição da turma de 2019 estabelecesse contato com o Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra e articulasse o oferecimento do curso na Escola 25 de Maio, no Assentamento Vitória da Conquista, no município de Fraiburgo. O que se efetiva, em seguida, com estudantes provenientes do local e de quatro municípios vizinhos, que cursam, no momento, as disciplinas do terceiro semestre (HANFF, 2021b, p. 289-290).

Algumas professoras do corpo docente montam o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Escola e Agroecologia (GECA), “tendo como proposta atuar na formação de professoras e professores para as escolas do campo, articulando princípios da Agroecologia e tendo o Materialismo Histórico-Dialético como principal eixo teórico.” (CHERFEM, *et al.*, 2021 p. 138).

O GECA tem como objetivo: contribuir para o avanço e consolidação da produção de conhecimento com e acerca das escolas do campo, nos níveis de graduação e pós-graduação; auxiliar na elaboração de materiais didáticos e científicos voltados a diferentes públicos; promover atividades de formação, extensão e eventos; qualificar o trabalho pedagógico e o acesso à educação pública para os sujeitos do campo. Nessa direção, realiza um trabalho de formação política e educativa junto aos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC (CHERFEM *et al.*, 2021, p. 140).

O GECA foi criado e vinculado ao Departamento de Educação do Campo na UFSC em 2016. No entanto, as articulações e reuniões de estudos antecedem essa data. A importância desse grupo de estudos não se apresenta apenas nas atividades de formação política e educativas que são propostas, e que se faz fundamentalmente relevante no crescimento e manutenção do CaleCampo com a instrumentalização dos estudantes com bases

teóricas pertinentes, como também é visceral na aproximação com os movimentos sociais articulando e facilitando encontros dos mesmos com os mais diversos segmentos destes.

Como podemos perceber nas falas do grupo focal:

Por nossa sorte a gente tinha no grupo de professoras da Educação do Campo, pessoas que estavam do nosso lado e que nos enxergaram, enxergavam a classe estudantil. Eu acho que a gente teve muitas contribuições dessas professoras de auxílio. Tinha esse espaço, também é bem difícil em outras licenciaturas, de ter esse espaço de discussão. O papel dessas professoras nesse processo que contribuiu de incentivo [do grupo].

Eu acho que outro espaço de interação foi com o GECA. A gente estuda e qualifica um pouco mais essa auto-organização, o que é a crítica, qual é a conexão disso com os movimentos sociais (Grupo focal, 14/04/2021).

Já tendo ouvido relatos do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) nas aulas de políticas públicas, sobre a sua importância para a formulação da Educação do Campo enquanto conceito e política pública (CORRÊA *et al.*, 2021), o CaleCampo, nas pessoas que o compõem, é incentivado a participar da etapa estadual e preparatória do II ENERA¹⁸, em Abelardo Luz. O contato mais próximo com o setor de Educação do MST culmina na solicitação de contribuição no Encontro Estadual dos Sem Terrinha que ocorreu em Florianópolis adiante (CORRÊA *et al.*, 2021).

Outras propostas do GECA são aderidas pelos estudantes, efetivando a participação em outros movimentos e eventos, como Estágio Interdisciplinar de Vivência¹⁹ (EIV). Vinculado a Via Campesina²⁰, entre outros movimentos, a proposta do EIV é promover a vivência dos jovens universitários na realidade no cotidiano de famílias do campo com o objetivo de aproximar, fomentar discussões, fortalecer e agregar nas lutas sociais, sejam elas no campo ou na cidade.

Nos encontros em que participam, os estudantes são convidados por outros estudantes a conhecer movimentos, como o Levante Popular da Juventude, movimento de organização de jovens militantes voltado para a luta de massas em busca da transformação estrutural da sociedade. (GUIA, 2021) Participam de acampamentos, se integrando nas formas

¹⁸ O I ENERA aconteceu em setembro de 2015, em Luziânia - Goiás

¹⁹ Em sua página no *Facebook* é apresentado da seguinte forma: “[...] constituído por um coletivo de estudantes e movimentos sociais com o objetivo de aproximar, discutir, fortalecer e integrar as lutas sociais no campo e na cidade. O estágio corresponde a uma vivência realizada no começo de cada ano. A vivência conta com um período de estudos chamado formação, um período de convivência com famílias dos movimentos sociais (MST, MPA, MAB e MMC) e outro período de socialização e troca de experiências. Durante o ano o EIV-SC promove diversos espaços de estudo e eventos (EIV-SC, 2021).

²⁰ A Via Campesina é um movimento articulador de movimentos camponeses e não camponeses, que surgiu na Nicarágua 1992, luta por um projeto contra hegemônico desafiando as organizações dominantes. Tem a manifestação como forma de construção e expansão do movimento (ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 2012).

de interação de referências de organização da juventude, com propósito de incentivar a ação direta. O Levante também está vinculado à Via Campesina.

É explícita a importância da participação dos estudantes da EduCampo nos encontros como ENERA, JURA e EIV. Vital para manter vínculos com movimentos sociais que têm uma relação intrínseca com a Educação do Campo, porém estão distantes da Licenciatura por questões acima relatadas. Já movimentos como o Levante são uma fonte no aprendizado da auto-organização e possibilitam uma interação com a diversidade e pluralidade de sujeitos que o compõem.

No texto, citamos alguns dos mais importantes momentos de contatos e aprendizados das práticas de organização coletivas de um grupo de estudantes da EduCampo durante os anos de suas graduações. Na forma instintiva e autodidata que se faz necessária em um primeiro momento como forma de resistência e sobrevivência dentro da universidade e sua continuidade já acompanhada por colegas e sobre assente de grupos de estudo e pesquisa. Outras ocasiões em que as práticas de organização coletivas são vivenciadas através do movimento estudantil foram nos Seminários Nacionais da Educação do Campo.

A participação no IV Seminário Nacional da Educação do Campo, em dezembro de 2014, oportuniza que os estudantes da instituição da Executiva Nacional dos Estudantes do Campo do Brasil (ENECAMPO) um grupo provisório de articulação nacional das Licenciaturas em Educação do Campo de todo o Brasil. Grupo formado apenas por estudantes e como propositura dos mesmos, surgiu pela necessidade de um espaço de discussões a respeito de questões que afligiam os graduandos como “concursos públicos específicos para educadores/as e gestores/as do campo, recursos para alojamento, alimentação e bolsas para garantir a permanência dos estudantes nas universidades.” (SANTOS; SOUSA; ROCHA, 2018 p. 26). Representantes e suplentes de 13 diferentes estados brasileiros, os estudantes retornam para suas universidades imbuídos de levar as notícias e difundi-las para os demais estudantes, somando forças para o próximo encontro no ano seguinte, no V Seminário Nacional da Educação do Campo. Assim ficou acordado entre os representantes empossados. Entre os estudantes da UFSC que participaram do seminário estava uma representante, que pertencia à turma quatro, Encostas da Serra Geral, e uma suplente, da turma Contestado. Assim como estipulado, as informações foram repassadas.

Entre os estudantes da turma Encostas da Serra Geral, a notícia não foi recebida com relevância. A turma Contestado, naquele momento, passava por questões internas maiores. Houve a divulgação nas turmas, todavia poucos foram os esforços somados naquela época. Nesse momento, ainda não havia um CA instituído.

Em maio de 2015 ocorreu o IV Seminário Regional das Licenciaturas em Educação do Campo - Região Sul, em Laranjeiras do Sul, no qual alguns estudantes representantes participaram. Esse seminário contou com momentos formativos e de articulação regional, e com a propositura para o planejamento do V Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo. A participação dos estudantes no seminário regional foi fundamental para assegurar momentos e espaços de auto-organização estudantil, e permitiu articulação também regional entre estudantes, paralelo ao evento.

Em dezembro de 2015 ocorreu o V Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo, também em Laranjeiras do Sul. Com uma mesa de auto-organização estudantil, foi retomado o debate sobre a situação das licenciaturas. A ausência de bolsa de estudos ganhou ênfase sendo uma pauta das reivindicações e dessa vez “a falta de estrutura física para organizar, desenvolver e compreender a pedagogia da alternância.” (SANTOS; SOUSA; ROCHA, 2018 p. 26), também apareceu.

Todos esses eventos os quais os estudantes participam ou são inteirados por seus colegas, e que acontecem pela propositura das universidades, ou pela articulação dos próprios estudantes, proporcionaram importante base para que a participação no V Seminário Nacional passasse de uma esfera ainda um tanto quanto passiva, considerando o âmbito nacional dos cursos, para uma instância mais ativa na perspectiva estudantil.

Dos muitos estudantes que participaram no V Seminário Nacional, poucos tinham conhecimento da Executiva Nacional criada no seminário anterior. Uma divergência entre representantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - Campus Litoral Norte) desfaz a Executiva e, no lugar, surgiu a propositura da comissão organizadora para o primeiro Encontro Nacional de Estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo (ENELEdoC).

Estudantes da EduCampo, UFSC, membros do CaleCampo, participaram do Seminário de Planejamento para o I ENELEdoC ocorrido em Brasília no período de 28 de abril a 1 de maio de 2016. Os estudantes discutiram e construíram estratégias de planejamento e mobilização para o encontro, como a produção de um vídeo para convidar estudantes de todas as LEC do Brasil para o I ENELEdoC. Este, realizado de 17 a 21 de dezembro de 2016, reunindo estudantes de todo o país na UFRB, em Cruz das Almas.

Por fim, cabe ressaltar ainda um acontecimento em 2016. “As ocupações de 2016, isso não tem como não pontuar.” (Grupo focal, 14/04/2021). Um movimento nacional de ocupação de escolas por secundaristas e de universidades crescia pelo país neste ano, como forma de enfrentamento às políticas que vinham sendo implementadas pelo governo,

sobretudo no que diz respeito ao orçamento público e reforma do Ensino Médio. Na UFSC, o Bloco A do CED foi ocupado²¹. A ocupação trouxe uma circunstância enfatizada pelo grupo como o maior desafio, o de promover a auto-organização em meio a diversidade. Nessa ocasião, muitos estudantes de diferentes cursos se reuniram contra a proposta da PEC 55, dentre outras questões²² (CaleCampo, 2016).

Nas LEdoC nós tínhamos dificuldades, mas éramos um grupo pequeno. Quando eu vivenciei mesmo, e vivi as reais dificuldades de organização, foi estar lá, dentro da “ocupa”. Não lembro quantos dias a gente ficou. Tudo o que vivemos lá dentro foi muito desafiador. É desafiador pensar auto-organização em uma diversidade de pessoas. Lá tinha, no início, 40-50 pessoas. Toda uma pressão rolando, de polícia e afins. Essa realidade foi muito chocante. Perceber a auto-organização nesse espaço também me fez aprender muito no sentido de ouvir. Aprender que para a gente se auto-organizar é preciso se aproximar de todos. Mas se isso não se desenvolve não tem como falar que está rolando um trabalho coletivo e auto-organizado (Grupo focal, 14/04/2021).

Consideramos relevante destacar que a estadia dos estudantes da EduCampo no Módulo III da Casa de Estudantes Universitária (CEU) da UFSC propiciou que, no ano de 2016, a autora deste trabalho participasse do 40º Encontro Nacional de Casas de Estudantes (ENCE), em Pelotas, acompanhando estudantes de outros cursos que têm residência na CEU da UFSC. Proporcionou também a participação na organização de um encontro na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Campus Santa Maria, preparatório ao X Encontro Regional de Casas de Estudantes (ERECE) Sul.

Apenas um dos quatro estudantes do grupo focal conhecia o curso em suas especificidades²³ no momento que ingressou na Licenciatura em Educação do Campo. “Entrei no curso já sabendo o que era [...] Entrei consciente e só entrei por saber que era um curso nesse sentido.” (Grupo focal, 14/04/2021). Os demais acreditavam se tratar de uma licenciatura como as outras. Percebendo o curso em sua materialidade, a identificação foi unânime. Seja ao entrar em contato com a proposta de formação humana da licenciatura, “A LEdoC tem uma pegada muito humana. Nós somos muito humanos! Não tem como não se identificar com um curso desses”(Grupo focal, 14/04/2021), se reconhecendo como sujeito do campo, como também, pelo entendimento e provocações do histórico do campo brasileiro proporcionado inicialmente pelas aulas de políticas públicas.

Mesmo sendo um sujeito do campo, 20 e poucos anos no campo, não rolou essa identificação de cara. [...] No meu caso a identificação acontece ao longo do curso. Principalmente após o Seminário de Laranjeiras que expandiu, deu um *boom* de compreensão, não só as aulas do curso. Licenciatura em Educação do Campo só

²¹ Outros centros da universidade também foram ocupados pelos estudantes em protesto pela educação nacional.

²² Para maiores informações sobre o processo de ocupação, assista ao vídeo “Ocupa Tudo - 2016”, disponível em: <https://youtu.be/Eh9iXVAVQ0E>.

²³ “Perfil dos sujeitos, a formação por área do conhecimento e o regime de alternância” (MUNARIM; HANFF SCHMIDT, 2021 p. 49).

como nome, aí depois tu vai entender o que é o “campo” que fala na Licenciatura. É curioso. Eu vindo do campo não tinha identificação (Grupo focal, 14/04/2021).

Percebemos nas falas do grupo que os germes em potencial da auto-organização estão nos momentos de encontros entre as turmas do curso, e continuam a se desenvolver a partir do contato com o movimento estudantil e sujeito de movimentos sociais do campo. Os espaços servem de palco, no desenvolvimento e fortalecimento da auto-organização, para o grande ator que são as relações.

Então lá em Santa Rosa fica mais difícil essa auto-organização entre as turmas, até na própria turma em si pelas especificidades de lá. O contato maior com a auto-organização vai quando, no meu caso, a gente começa a ter contato com outros estudantes, seja nas turmas anteriores ou nas outras depois da turma 4.[...] Se porventura eu tivesse ficado só fechado na turma de Santa Rosa eu acho que a auto-organização não seria exatamente uma coisa a que eu chegaria. [...] Eu diria que esse é meu pensamento. Meu contato assim se dá **nessas relações com as outras turmas com os outros estudantes, com outros movimentos que eu comecei a expandir minha compreensão, assim nas relações**, não foi individual, não foi teoria. (Grupo focal, 14/04/2021, grifos nossos).

Outro espaço interessante a destacar, nos primeiros anos da graduação, a EduCampo mantinha o Seminário de Socialização e Avaliação do curso, anualmente, que acontecia sempre no final do ano. Momento em que docentes e discentes avaliaram o curso e a troca de experiências realizadas em TU e TC.

Compreendemos que são esses momentos de encontro entre estudantes que se desenvolveu a auto-organização, nas aproximações coletivas. Sejam esses momentos em seminários, na moradia estudantil, nos TU e TC, formais e informais, em que houveram compartilhamento de ideias e de problemas, que passam a ser entendidos como problemas comuns à categoria estudantil do campo e que devem ser enfrentados coletivamente, exigindo alguma organização coletiva.

O V Seminário Nacional foi apontado como um marco na graduação no assunto auto-organização. Os que foram, não voltaram os mesmos! “Logo que eu [na graduação] entrei fui para o Encontro Nacional, em Laranjeiras. Foi um grande marco, para mim, estar lá. Foi crucial estar lá, ter esse sentimento de pertencimento” (Grupo focal, 14/04/2021). Houve transformação e proposições no contexto da auto-organização. Foi também nesse Seminário que os estudantes se aproximam da mística²⁴, incorporando essa linguagem como ferramenta

²⁴ Forma de manifestação artística, que busca sensibilizar os participantes de encontros, reuniões, seminários, ao início, para a temática que será abordada. Com uma origem nos Movimentos Eclesiais de Base, o MST tem sido um grande difusor dessas práticas, influenciando e identificando os espaços formativos da Educação do Campo.

para serem ouvidos e vistos dentro do curso e na universidade, no qual os espaços²⁵ representativos, quando eram concedidos, raramente possibilitavam alguma mudança.

A principal forma de abordagem era a mística para tratar dos problemas que a gente tinha, e tentar avançar. [...] A mística do berimbau a cada consideração, proposta e reivindicação que a gente fazia tinha essa ligação com a ancestralidade, isso para mim marcou bastante (Grupo focal, 14/04/2021).

A mística que a gente aprendeu lá [V Seminário Nacional da Educação do Campo] se torna muito presente e se torna talvez a principal forma de expressão que as turmas adotam. Ninguém quer mais ouvir os estudantes. Os estudantes não conseguem se expressar nas reuniões de colegiado porque são 1 para 9 professores, ou nas reuniões do departamento, PROGRAD e das Reitorias. A mística é uma linguagem muito forte. Acho que ela está muito ligada à nossa auto-organização (Grupo focal, 14/04/2021).

Vamos pensar nas pessoas do curso, os professores e a coordenação. Tudo bem, teve o incentivo, teve uma liberdade também, mas eu acho interessante pensar quando não teve. A partir do momento que os estudantes começaram a entender da **mística como instrumento**, a partir do momento que não teve mais liberdade, isso não foi impedimento, então teve situação de enfrentamento, de coisas que não tiveram autorização, que não tiveram incentivo, foi coisa de estudante mesmo (Grupo focal, 14/04/2021, grifos nossos).

Outro espaço/momento de fomentação e desenvolvimento da auto-organização foi o 2º Encontro de Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Região Sul, que aconteceu no Rio Vermelho, em Florianópolis, com a temática: acesso, permanência, realidade e experiência. Totalmente pensado e organizado pelos estudantes da Região Sul, o encontro teve por objetivos a articulação regional e nacional, promovendo a auto-organização nas universidades e nos estados dos estudantes, culminando na organização nacional, celebrando o momento de diálogo, e promovendo o sentimento de pertencimento. Sendo uma síntese das conquistas e a organização de novas demandas.

No segundo encontro, em 2018, no Rio Vermelho, a gente conseguiu reunir cerca de 150 pessoas. Conseguimos reunir estudantes da Educação do Campo de três estados, Quilombolas, povo de Terreiro, Capoeira, Black, isso tudo foi uma riqueza de diversidade e discussão. Trazer vários estudantes da Educação do Campo para que eles fossem os protagonistas das falas. Acho que essa foi a confluência dos 4 - 5 anos de curso. Resultou nesta grande pluralidade que está registrado no livro dos estudantes. Mas é muito mais do que está registrado no livro. O resultado disso é que no último dia [do encontro] ocupou-se vários espaços importantes da UFSC, restaurante universitário (RU) e a Reitoria. Teve toda uma cena na Reitoria. O pessoal ficou com receio de receber a gente, mas depois se emocionou quando viram as crianças da ciranda (Grupo focal, 14/04/2021).

Segundo os relatos do grupo focal, foi no contexto das dificuldades que mais se promoveu e desenvolveu a auto-organização entre os graduandos.

Geralmente são os momentos de crise, eles provocam talvez a maior contradição entre os estudantes, o ponto de maior conflito e aí os estudantes conseguem de certa forma conversar e superar essas crises. Desses problemas a gente conseguia ter boas

²⁵ Colegiado, Departamento, Pós Graduação, Reitoria, Pró Grade, entre outros.

ações, mais impactantes. As coisas mais marcantes elas precederam crises bem profundas, assim de todos os sentidos no grupo (Grupo focal, 14/04/2021).

O conjunto de conhecimentos desenvolvidos na EduCampo é para a vida e fundamentam a prática, qualquer que seja ela, na escola ou em outras instâncias. Não só a auto-organização, mas também o olhar para a realidade dos alunos, perceber um ponto crucial na vida dos estudantes, na materialidade da vida deles e partir disso para desenvolver a prática de aula, a prática de ensino. Perceber a possibilidade de trabalho quando os outros viam problemas sem solução.

A graduação contribui na formação humana quando ajuda a pensar outras formas de empatia nas causas não vivenciadas, quando existe o convívio com o diferente, ajuda na percepção das lutas de classes, lutas étnico-raciais, violências de gênero. Para além das questões do campo, temos que incluir o papel crítico e transformador, começando com a tomada de consciência do “eu” sujeito político. Olhar para o estudante como indivíduo, como pessoas diferentes entre si, não reconhece a readaptação das práticas para adequação a realidades diferentes ou questões pontuais. Entender o ensino como troca e não como oferta.

Sobre os estudantes da EduCampo, a adesão na trajetória da auto-organização se dá em diferentes condições. Em âmbito local, a participação acontece quando existe necessidade de permanência no curso (bolsa, alojamento, alimentação). Numa perspectiva estadual, acontece enquanto aproximação dos movimentos sociais (ENERA, MST, EIV, JURA) e na organização de encontros. Na esfera nacional, a possibilidade de atuação se confirma com as participações dos Seminários Nacionais dos cursos de Educação do Campo e seus contextos de palestras, oficinas, grupos de estudos e noites culturais. A atuação dos estudantes no IV Seminário Regional e no V Seminário Nacional, ambos em Laranjeiras do Sul, trouxe o sentimento de pertencimento e o estreitamento de laços não experimentados antes. Independentemente se esses espaços foram organizados pelas coordenações e docentes das Licenciaturas, como os seminários, ou os produzidos pelos próprios estudantes, a oportunidade de proximidade entre os estudantes os transforma de passivos, como ouvintes, a co-produtores ou ativos, pleiteando as pautas e organizando propostas e novos encontros.

3.3 A AUTOGESTÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ainda que de forma bastante incipiente, tendo em vista que esse trabalho se constitui como uma aproximação inicial aos princípios e fundamentos da Pedagogia Libertária,

considerando o enfoque da autogestão, expomos alguns limites e possibilidades para a formação almejada pela EduCampo.

A autogestão nos princípios da Pedagogia Libertária se estrutura a partir de uma concepção de mundo que não está posta, que pressupõe uma atitude de um indivíduo a partir de relações sociais de co-responsabilidade mútua, de iniciativa e senso de responsabilidade, além de um grau de consciência que estão muito distantes do vivido por todos, ou pelo menos a grande maioria dos estudantes e professores. Assim, assumi-la em toda a sua profundidade em muitos casos pode atrapalhar os processos, fazendo com que os objetivos não sejam alcançados por falta dessas características na autoformação dos indivíduos, bem como na interação entre as pessoas.

Outro limite pode ser a dificuldade de espaços para exercício de autonomia e processos de organização coletiva existentes na própria organização curricular do curso. Ressalta-se que a maioria dessas práticas foi relatada pelo grupo focal como algo por fora, externo.

Além disso, a execução de um projeto pedagógico pautado pela autogestão requer uma mudança nas relações interpessoais, tanto em entendimento quanto nas suas práticas. Devido o conceito da autogestão estar alicerçado na negação da autoridade e na busca da liberdade, qualquer que seja a vertente da prática pedagógica que se pretenda utilizar, não se busca a adaptação ou uma brecha e sim uma mudança do *status quo*. A Licenciatura em Educação do Campo em seus 12 anos na UFSC enfrentou desafios, como: o distanciamento dos movimentos sociais em consequência de sua institucionalização; a dificuldade de compor o corpo docente e discente nas suas especificidades; a estruturação e manutenção das turmas com o enfoque na pedagogia da alternância; entre outros, impreteríveis para a existência da licenciatura. No momento histórico que estamos enfrentando, o desmantelamento da educação pública exige que os esforços se voltem para as emergências da conservação da sobrevivência.

Como possibilidade podemos apontar a contribuição que a concepção de autogestão dá na reafirmação da formação humana pautada na liberdade e que considera a autoformação do indivíduo, imprescindível para que o egresso exerça com autonomia sua função de professor, por exemplo, coordenando “processos participativos e decisórios de forma colegiada” (UFSC, 2015, p. 6), ou ainda estimulando “a realização de trabalhos formativos [...], construindo coletivamente com grupos sociais a concepção e implantação de projetos e iniciativas voltadas para consolidação de sociedades sustentáveis e de direitos igualitários” (UFSC, 2015, p. 6) apontados no PPP do curso.

Compreendemos também que a perspectiva da Pedagogia Libertária pode contribuir nos objetivos de formação estabelecidos no curso, formando professores que saibam gerir processos educativos escolares e comunitários, ao promover a autogestão nos processos incluindo os estudantes nas práticas e proposições de atividades na escola, fortalecendo o diálogo entre escola e vida no campo, a formação de sujeitos críticos, criativos, autogestionados, no horizonte de uma formação ampla, favorecendo o despertar da significância na educação, permitindo maior aproximação da comunidade, famílias, estudantes e escola.

No decorrer da graduação, a contribuição da autogestão em uma perspectiva de educação informal, ou seja, praticada entre estudantes fora da sala de aula, em um CA, por exemplo, ajuda nos processos de desenvolvimento do indivíduo como sujeito social, assim como resulta em fortalecimento de vínculos do grupo. Propõe novos espaços de convivência de diferentes saberes, formas de pensar para além dos propostos. Exercita a convivência com a diversidade possibilitando a busca por resoluções de adversidades vividas no grupo. Já em uma aplicação na educação formal, a autogestão pedagógica propicia a oportunidade da busca da horizontalidade na relação aluno e professor. Integração do aluno no contexto geral da proposta do professor, favorecendo o despertar de interesse. E a humanização do aluno tirando ele da condição de passividade e objeto.

4 CONCLUSÃO

Com o foco nas práticas de organização coletiva vividas pelos estudantes da EduCampo da UFSC no período de 2013 a 2016, estabelecemos aproximações com a autogestão, tomando como referência a Pedagogia Libertária. Para atingir nossos objetivos específicos, traçamos uma breve sistematização histórica da Pedagogia Libertária e sua ocorrência no Brasil, considerando sua base anarquista, além de trazer alguns conceitos para explicar a autogestão. Adentramos na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, destacando os espaços de práticas coletivas dos estudantes, apresentamos os dados obtidos no grupo focal. Por fim, apontamos alguns limites e relações entre a proposta de autogestão e a formação na EduCampo.

As aproximações entre a Pedagogia Libertária e a Educação do Campo estão na proposta de transformação da escola, perpassando os processos educativos na busca da humanização dos sujeitos pautados na coletividade.

Percebemos a relevância da ação coletiva na formação da Educação do Campo e o distanciamento desse mecanismo com a institucionalização e realidade da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Essa proposta de educação pautada na perspectiva histórica e teórica vem buscando mecanismos de equilíbrio entre burocratização, sem perder de vista suas raízes.

Os processos de auto-organização dos estudantes da licenciatura foram fundamentais para a permanência de alguns grupos dentro da universidade, para a conclusão da graduação, e continuam importantes para a recepção dos calouros e seu entendimento da proposta do curso nas suas especificidades.

A autogestão pedagógica na perspectiva libertária está situada no âmbito da educação que busca uma nova forma de interação através da fraternidade almejando a liberdade para o sujeito e entre os que ela praticam tornando-os responsáveis pelo seu destino. Considerando o fator subjetivo e o afeto, com a dupla jornada na busca pela realidade e encarar essa realidade sem idealismos.

Apontamos como possibilidade para novos estudos uma questão que ficou forte durante o movimento da pesquisa: será que podemos incluir a autogestão pedagógica na perspectiva filosófica anarquista nos processos educativos da Licenciatura em Educação do Campo? Como, quando e de que forma isso seria possível? O aprofundamento acerca do conceito de autogestão, bem como de auto-organização, buscando suas diferenças e semelhanças, no sentido da base filosófica, mas principalmente em seus desdobramentos

práticos, no que diz respeito às questões metodológicas e pedagógicas, nos ajudaria nessa nova empreitada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Nelsio Rodrigues de; BALDANZA, Renata Francisco; GONDIM, Sônia M. Guedes. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Gestão da Tecnologia e Sistemas da Informação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 5-24, 16 fev. 2009. Quadrimestral.

ADDOR, Carlos Augusto. **Um Homem Vale Um Homem**: memórias, histórias e anarquismo na obra de Edgar Rodrigues. 2012. 404 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/stricto/td/1387.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2021.

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica e educação**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. 162 p., il., gráfs.

ANHAIA, Edson Marcos de. **Licenciatura em Educação do Campo**: Uma conquista dos Movimentos Sociais. In: CORRÊA, A.J.; STEFANES, K.T.; BOEMER, J. (org). Estudantes da licenciatura em educação do campo: por acesso e permanência, somos resistência! Imprensa Universitária – UFSC, 2018 a. 11-13.

ANTONY, Michel. **Os Microcosmos**: experiências utópicas libertárias sobretudo pedagógicas: "utopedagogias". São Paulo: Expressão e Arte Editora : Editora Imaginário, 2011. Plínio Augusto Coêlho. Disponível em: <<https://www.cabn.libertar.org/wp-content/uploads/2012/08/microcosmos0001.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2010, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRITTO, Néli Suzana; GUERRERO, Patricia (org.). **Campo, Ciências da Natureza, Matemática e Agroecologia**: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em educação do campo da ufsc. Tubarão (SC): Copiart, 2021. 304 p.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro * São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 259-267 p.

CALECAMPO, Rascunho do estatuto. Santa Rosa de Lima, 1 p. 2016. não publicado

CHERFEM, Carolina Orquiza *et al.* Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia: geca/ufsc. In: BRITTO, Neli Suzana; GUERRERO, Patricia (org.). **Campo, Ciências da Natureza, Matemática e Agroecologia: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em educação do campo da ufsc.** Tubarão: Copiart, 2021. p. 138-159.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCER I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSEE, 10., 2011, Curitiba. **Princípios da Educação Anarquista: O Orfanato Prévost.** Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação Uel, 2011. 14 p. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5222_2874.pdf>. Acesso em: 28 abr 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução Cne/Ceb nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. . Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 maio 2021.

CORRÊA, Felipe. **Surgimento e breve perspectiva histórica do anarquismo: (1868-2012).** São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2013. 85 p. Disponível em: <<https://ithanarquista.files.wordpress.com/2013/01/felipe-corr3aaa-surgimento-e-breve-perspectiva-histc3b3rica-do-anarquismo.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2021.

CORRÊA, Antony Josué; STEFANES, Kátia Thaiana; BOEMER, Julia (org.). **Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo: por acesso e permanência, somos resistência!.** Florianópolis: Ced/Ufsc, 2018. 150 p.

CORRÊA, Antony Josué *et al.* Turma Contestado: cinco anos de resistência na universidade formando lutadores sociais. In: BRITTO, Neli Suzana; GUERRERO, Patricia (org.). **Campo, Ciências da Natureza, Matemática e Agroecologia: fi.** Tubarão: Copiart, 2021. p. 113-137.

EDUCAR para a Liberdade - Conversação Libertária na Soma com Silvio Gallo. Intérpretes: Silvio Gallo. São Paulo: Soma, 2019. You Tube (56 min.), digital, son., color. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=Ur6Jc_tyE8c&t=2788s>. Acesso em: 24 abr. 2021.

ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21., 2012, Uberlândia. **Território em Disputa: Os desafios da Geografia Agrária nas contradições do desenvolvimento Brasileiro.** Uberlândia - Mg: Universidade Federal de Uberlândia - Ufu Campus Santa Mônica, 2012. 14 p. Disponível em: <http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/gts/1448_1.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

ENCONTRO UNITÁRIO DOS TRABALHADORES, TRABALHADORAS E POVOS DO CAMPO E DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS, 1., 2012, Brasília. **Declaração do encontro nacional de trabalhadores e trabalhadoras, povos do campo das águas e das florestas: Por Terra, Território e Dignidade.** Brasília: 2012. 5 p. Disponível em: <<https://encontrounitario.wordpress.com/page/2/>>. Acesso em: 21 jun. 2021

FONEC. Notas para análise do momento atual da educação do campo. In: **Seminário Nacional, 2012**, Brasília. Anais... Brasília, 2012 (digitalizado)
Disponível em : <<https://educacaodocampo.furg.br/images/pdf/historia-das-ledocs-fonec.pdf>>. Acesso em 29 abr. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos; “Palestra” (lecture) **Materialismo Histórico-Dialético.** 15/08/ 2016
Florianópolis: GECA/Ufsc, SC, 2016.

GALLO, Silvio. **Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco.** 1990. 311f.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:
<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251898>>. Acesso em: 24/04/2021.

_____. **Autoridade e a construção da liberdade:** o paradigma anarquista em educação. 1993. 373 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:
<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253763>>. Acesso em: 23 maio 2018.

_____. **Pedagogia Libertária:** anarquistas, anarquismo e educação. Amazonas: Imaginário, [1995]. 57 p. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/gallo-pedagogia-libertaria.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. A Educação Pública como Função do Estado. **Comunicações**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 5-28, 30 jun. 1998. Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista. v5n1p5-28.
Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1156/658>>. Acesso em: 17 maio 2021.

_____. **Anarquismo e Educação:** os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - POLÍTICA & TRABALHO**, 36. 2012
<<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869>>. Acesso em: 17/04/2021.

_____. Os limites de uma educação autogestionária a experiência pedagógica institucional. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 58–71, 2016a. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644191>>. Acesso em: 02 maio 2021.

_____. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 24, n. 2, p. 241–251, 2016b. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642651>>. Acesso em: 16 maio. 2021.

GUÀRDIA, Francesc Ferrer I. **A Escola Moderna**. Tradução de Ateneu Diego Giménes. Piracicaba: Cob-Ait, 2010. 83 p. Disponível em: <<https://difusaolibertaria.files.wordpress.com/2012/11/adg-a-escola-moderna>>.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

GUIA, Rafa da. **Levante Popular da Juventude**. 2021. Disponível em: <<https://levante.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

HANFF, Beatriz Collere. Exposição na banca de defesa TCC - Ministério de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2021a

HANFF, Beatriz Collere. **Posfácio**. In: BRITTO, Néli Suzana; GUERRERO, Patricia (org.). Campo, Ciências da Natureza, Matemática e Agroecologia: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em educação do campo da ufsc. Tubarão (SC): Copiart, 2021b. 273-304.

KASSICK, Neiva Beron. **Os Caminhos da Ruptura do Autoritarismo Pedagógico**: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento. 1993. 237 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação e Ciência, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006. 158 p. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/Democratiza%C3%A7%C3%A3o_da_escola_p%C3%BAblica/XQj_h7KJqBgC?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=tend%C3%Aancias+pedag%C3%B3gicas&printsec=frontcover>. Acesso em: 23 abr. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 183 p. Disponível em: <https://www.academia.edu/30737902/Filosofia_da_Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 16 maio 2021.

MORAES, L. A.; NADAL, B. G.. **Educação Anarquista**: contribuições para a escola e uma educação autêntica. Histedbr: on-line, Campinas, v. 17, n. 4, p. 1078-1095, out. 2017. Trimestral. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651241>>. Acesso em: 17 maio 2021.

MUNARIM, Antônio, **Lances de memória acerca da implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFSC**. In: CORRÊA, A.J.; STEFANES, K.T.; BOEMER, J. (org). Estudantes da licenciatura em educação do campo: por acesso e permanência, somos resistência! Imprensa Universitária – UFSC, 2018 a. 14-16.

MUNARIM, Antônio; HANFF, Beatriz B. Collere; SCHMIDT, Wilson, BRITTO, **O ponto de partida**: relato da implementação da EduCampo na UFSC e as duas primeiras turmas “na ilha (o campus da UFSC) dentro da ilha (a capital, Florianópolis)” In: Néli Suzana; GUERRERO, Patricia (org.). **Campo, Ciências da Natureza, Matemática e Agroecologia**: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em educação do campo da ufsc. Tubarão (SC): Copiart, 2021. 39-58 p.

OCUPA Tudo - 2016. Direção de CaleCampo. Produção de CaleCampo. Realização de CaleCampo. Florianópolis: CaleCampo, 2016. 1 (19 min.), digital, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Eh9iXVAVQ0E>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

OLIVEIRA, Gustavo Castanheira Borges de. **FOUCAULT E A EDUCAÇÃO ANARQUISTA**. Faces de Clio: DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - UFJF, Ouro Preto, v. 2, n. 4, p. 149-171, jul. 2016. Semestral. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/facesdeclio/files/2014/09/4.Artigo-D9.-Gustavo.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 192 p. Tradução de: Daniel Aarão Reis Filho.

ROMERO, Cynthia *et al.* Terresistência: luta e permanência na universidade. In: BRITTO, Neli Suzana; GUERRERO, Patricia (org.). **Campo, Ciências da Natureza, Matemática e Agroecologia**: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em educação do campo da ufsc. Tubarão: Copiart, 2021. p. 245-255.

SILVA, Edna L.; MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2015. **PÁGINAS?**

SANTOS Darlene Moraes do; SOUSA Bianca Moreira de; ROCHA Francisco José da Sousa. **A Luta dos estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.** In: CORRÊA, A.J.; STEFANES, K.T.; BOEMER, J. (org). Estudantes da licenciatura em educação do campo: por acesso e permanência, somos resistência! Imprensa Universitária – UFSC, 2018 a. 25-29.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. **A influência do anarquismo nas construções sobre educação na Associação Internacional dos Trabalhadores - AIT.** Brasília: Unb, 2017. 16 p. Disponível em: <snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502804355_ARQUIVO_Trabalhocompleto_CrystianeLeandroPeres.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

TRAGTENBERG, Maurício. In: PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**, São Paulo: Brasiliense, 1981, pp. 07-23. (Tradução: Daniel Aarão Reis Filho)

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Memória.** São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.une.org.br/memoria/>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto político pedagógico do curso.** In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Solicitação do reconhecimento e avaliação do curso de Licenciatura em Educação do Campo para o MEC. 2015. 89 p.

WALT, L.van der. **De volta para o futuro.** A retomada e a relevância do anarquismo, do anarco sindicalismo e do sindicalismo revolucionário para a esquerda e os movimentos dos trabalhadores do século XXI. Tradução de Felipe Corrêa. São Paulo: Instituto de teoria e história anarquista, 2020. 34p. Disponível em: <<https://ithanarquista.wordpress.com/2019/07/12/lucien-van-der-walt-de-volta-para-o-futuro/>> Acesso em: 25 abr. 2021.

APÊNDICE

Roteiro para o Grupo Focal com os egressos e egressas

Objetivo: identificar as atividades e interações que envolveram a auto-organização dos estudantes ao longo da Licenciatura em Educação do Campo e compreender o impacto das mesmas nas práticas docentes bem como na formação humana.

Dados de identificação

Nome completo:

Idade: _____

Local de nascimento:

Sexo: (se preferir, não preencha)

Cor/raça: (se preferir, não preencha)

Estado civil:

Tem filhos? _____ Se sim, quantos?

Em que semestre e ano iniciou e finalizou a Licenciatura em Educação do Campo?

Atuou no Calecampo? Se sim, em que período?

Atuou em outros espaços de auto-organização no curso? Se sim, quais?

Questões orientadoras

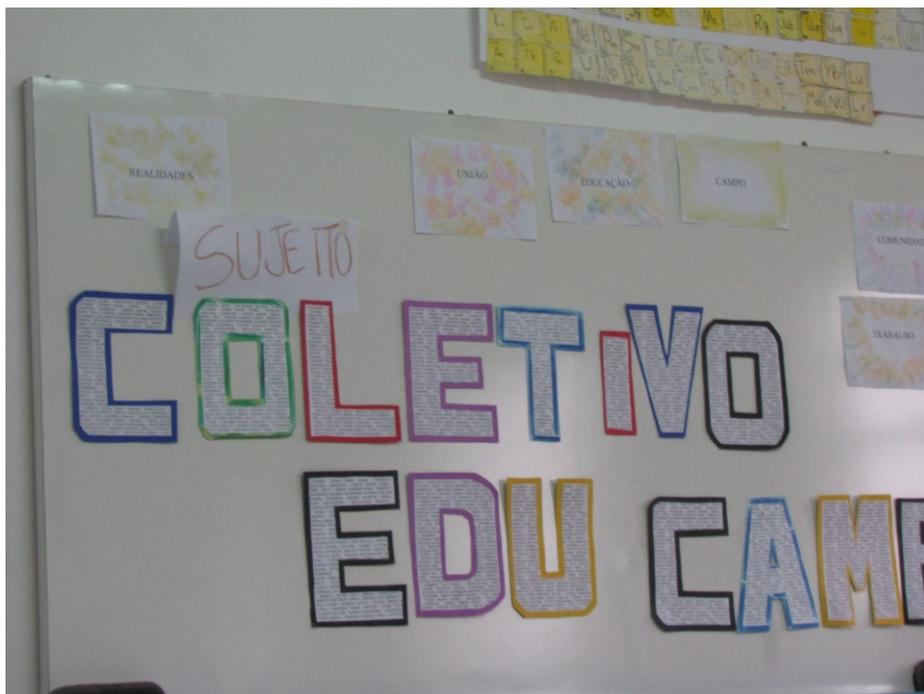
1. Você se identificou com a Licenciatura em Educação do Campo (LEC)?
2. Em que espaços, durante a graduação, você interagiu com outros colegas com a finalidade de vivenciar a auto-organização estudantil?
3. Quais destes espaços foram realizados ou promovidos pela LEC, levando você a decidir, participar, com autonomia e coletivamente?
4. Você acredita que a auto-organização seja importante na formação de educadores e educadoras do campo pensando nas práticas educativas?
5. E em relação à formação humana, você entende que viver a auto-organização durante a graduação pode contribuir em algo?

FOTOS



Fonte: acervo CaleCampo

Legenda: Marco 1ª ocupação de sala no CED em 02 de abril de 2015.



Fonte: Halethéa Zacanini.

Legenda: Reunião em Santa Rosa de Lima, entre turmas, 14 de agosto de 2015.



Fonte: Halethéa Zacanini.

Legenda: Reunião em Santa Rosa de Lima, entre turmas, 14 de agosto de 2015.



Fonte: Halethéa Zacanini.

Fonte: Reunião entre estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo para compor a Executiva Nacional dos Estudantes do Campo - ENECAMPO no IV Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo 2014 - Ilha de Mosqueiro - Belém - Pará.



Fonte: Halethéa Zacanini.

Fonte: Membros eleitos empossados na referida comissão, com mandato de 1 ano da Executiva Nacional dos Estudantes do Campo - ENECAMPO 2014 - Ilha de Mosqueiro - Belém - Pará.



Fonte: Halethéa Zacanini.

Legenda: Noite cultural do V Seminário Nacional Licenciatura em Educação do Campo 2015 - Laranjeiras do Sul - Paraná.



Fonte: Halethéa Zacanini.

Legenda: Mística do V Seminário Nacional Licenciatura em Educação do Campo 2015 - Laranjeiras - Paraná.

2º ENCONTRO DE ESTUDANTES DA LEDOC DA REGIÃO SUL



Acesso, Permanência,
Realidade e Experiências

Camping do Rio Vermelho,
Florianópolis,
12 a 15 de outubro de 2018

encontrodeestudantesdaregiaosul-com-br.webnode.com



Fonte: acervo CaleCampo.



Registros do 2º Encontro de estudantes da Ledoc da região Sul em outubro de 2018. Fonte: acervo CaleCampo.



Fonte: acervo CaleCampo.

Legenda: Sala do CaleCampo no prédio do CED.