

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

João Batista Begnami

Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo:
possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância

Belo Horizonte
2019

João Batista Begnami

**Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo:
possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor.

Linha: Política, Trabalho e Formação Humana.

Orientadora: Prof^ª D^{ra} Antônia Vitória Soares Aranha

Co-orientadora: Prf^ª Dr^a Maria Isabel Antunes Rocha

Belo Horizonte
2019

B417f T	<p>Begnami, João Batista, 1963- Formação por alternância na licenciatura em educação do campo [manuscrito] : possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância / João Batista Begnami. - Belo Horizonte, 2019. 402 f., enc, il.</p> <p>Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Antônia Vitória Soares Aranha. Coorientadora: Maria Isabel Antunes Rocha. Bibliografia: f. 372-391. Apêndices: f. 392-399. Anexos: f. 400-402.</p> <p>1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação -- Licenciatura em Educação do Campo -- Teses. 2. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação -- Professores de educação do campo -- Formação -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Educação do campo -- Teses. 5. Pedagogia da alternância -- Teses. 6. Professores de educação do campo -- Formação -- Teses. 7. Educação do campo -- Licenciatura -- Estudantes -- Teses. 8. Educação rural -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Aranha, Antônia Vitória Soares. III. Antunes-Rocha, Maria Isabel, 1957-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 370.19346</p>
------------	---

Catálogo da Fonte¹ : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário²: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica³.)

1 Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

2 Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

3 Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

Folha de aprovação

Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância

João Batista Begnami

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação e Inclusão, Linha: Política, Trabalho e Formação Humana, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof^aDr^a Antônia Vitória Soares Aranha
UFMG

Prof^aDr^a Maria Isabel Antunes Rocha
UFMG

Prof. Dr. Rogério Omar Caliari
IFES

Prof. Dr. Geraldo Marcio Alves dos Santos
UFMG

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage
UFPA

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito
UEMG

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2019.

DEDICATÓRIA

Aos ancestriscamponeses e camponesas, primeiros mestres da Educação do Campo, e aos educadores e educadoras do campo, que fazem do trabalho educativo uma práxis transformadora permanente da educação e do mundo.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço pela oportunidade de estar vivo, de poder compartilhar a autoria da história de luta pela dignidade da vida humana, e ainda conseguir indignar-me contra tudo e contra todas as formas de injustiças que a ela se atentam, e, ao mesmo tempo, manter a vida esperançada, em tempos de tantas “temeridades” que nos enredam aos retrocessos ultraliberais e neofacistas.

À minha família, de maneira muito especial, meu querido pai, *Geraldo Begnami*, camponês convicto, aguerrido lavrador, mestre das artes de guardar as sementes, de “afagar a terra”, conhecer seus desejos, forjar dela o milagre do pão nosso de cada dia, e que hoje regozija na ceifa da eternidade. Ele nos ensinou com seu sonho de lavrador semianalfabeto, de que “um dia a terra haveria de ser de todos, para que ninguém precisasse de se sujeitar a viver em terra alheia, do suor da enxada ou da foice, sujeito aos desmandos de seu dono”. À minha mãe, *Amélia Zonta*, camponesa de fé. Sou grato ao seu amor, dedicação, seu efetivo apoio para enfrentarmos as condições adversas para mantermos firmes nos estudos, mesmo com as exaustivas jornadas de trabalho no campo. Ela que em sua juventude fora impedida de continuar estudos e realizar o sonho de ser professora. Aos meus irmãos *José Geraldo (historiador, educador)*, *Marlene (agricultura)*, *Goreti (educadora)* e *Luiz Gonzaga (caminhoneiro)*, cada um no seu caminho, à sua maneira de ser, de sentir e fazer, manifestam sua forma de apoio que nos anima a ir em frente e sentirmos que estamos no caminho certo.

À minha querida do coração, *Marinalva Jardim Franca*, esposa, pedagoga, mestra, incentivadora, companheira na luta, generosa, motivadora, compreensiva com o processo da pesquisa. Aos filhos, *Débora* e *Gabriel*, meus tesouros, sou grato por compreenderem as nossas ausências em tempos de estudo e pesquisa.

À minha orientadora *Antônia Vitória*, obrigado pela acolhida na FAE. Sua história de vida é em si uma universidade, um testemunho que orienta para o compromisso com a luta política, social pela diversidade incluída, em prol do *ser mais no inédito viável*, conforme o sonho de Freire.

Aos companheiros e companheiras do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo – NEPCAMPO, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em especial à *Isabel Antunes*, coordenadora e *Cynthia Souza Ramos*, Secretária. Isabel foi incentivadora, motivadora, testemunho de compromisso político e social pela causa da Educação do Campo. Minha gratidão pela oportunidade de poder compartilhar a caminhada de luta pela construção e consolidação da Educação do Campo em Minas Gerais, pelo seu carinho e apoio para com a luta das Escolas Famílias Agrícolas, pela parceria que estabelecemos através da pesquisa e da monitoria no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LECAMPO e outras frentes de trabalhos compartilhados em torno da Educação do Campo.

Aos professores do LECampo, que de forma direta ou indiretamente contribuíram com esta pesquisa: *Álida Leal, Maria de Fátima Almeida Martins; Carlos Novais, Filipe, Geraldo Márcio, Naiara, Orlando, Pablo, Paulo Henrique, Penha, Wagner, Zélia* secretária *Maria José*. Aos monitores do LECampo: *Amanda, Ana Carolina, Ana Paula Rodrigues, Ana Paula Silva, Camila, Conde, Cristiene Carvalho, Ellen, Humberto, Leandro, Luíza, Márcia, Mariana, e Rafael*. Cada um, cada uma de vocês eu conto como sujeitos que contribuíram de alguma forma para me sentir em casa, apoiado, acolhido, cuja trajetória oportunizou não só construir parte da argumentação contida nesta pesquisa, mas também amizades e companheirismos para a luta da vida. À *Lívia Froes*, pesquisadora como eu, que colaborou generosamente na aplicação do 1º Grupo Focal. Aos Professores da Pós-graduação da FAE-UFMG: *Antônio Júlio, Luiz Alberto, Leôncio, Fernando Fidalgo, Hormindo e Suzana*. Meu agradecimento pela oportunidade dos debates, do aprofundamento em conhecimentos e das luzes que suscitaram ao processo de amadurecimento do projeto de pesquisa.

À Coordenadora da Pós, *Mafa*, aos funcionários, com destaque para *Rose, Daniele, Joalice, Isabela e Gilson*, pela disponibilidade e atenção no percurso.

Aos *estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da FAE-UFMG*, em especial aos alunos das turmas de Ciências da Vida e da Natureza (2013), Linguagem Artes e Literatura (2014), Ciências Sociais e Humanidades (2015) e Matemática (2016). Sujeitos aliados na construção dos dados desta pesquisa, coautores da tessitura da argumentação aqui apresentada.

Aos professores, *Rogério Omar Caliarri (IFES), Geraldo Márcio Alves dos Santos (UFMG), Salomão Mufarrej Hage (UFPA) e José Eustáquio de Brito (UEMG)* por aceitarem ao convite para participar da banca examinadora, cujos olhares e críticas contribuíram significativamente para a finalização da tese.

Aos companheiros e às companheiras agricultores, agricultoras, monitores, monitoras, estudantes e formadores, formadoras dos *Centros Familiares de Formação por Alternância-CEFFAs* – em especial as *Escolas Famílias Agrícolas, Escolas Comunitárias Rurais, Casas Familiares Rurais, a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola - AMEFA e a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB*, escolas de vida e de trabalho, onde aprendi a militar na luta pela educação dos sujeitos do campo, através da Pedagogia da Alternância. Destaco o *Thierry De Burghgrave* pelo companheirismo na caminhada das EFAs, o incentivo na trajetória da pesquisa e contribuições em algumas traduções.

Ao *povo de Minas Gerais* que paga seus impostos ao Estado, que através da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, FAPEMIG*, apoiou com uma bolsa de fomento, sem a qual seria inviável levar adiante esta pesquisa.

EPÍGRAFE

Nunca Pare de Sonhar

*Ontem um menino
Que brincava me falou
Hoje é a semente do amanhã*

*Para não ter medo
Que este tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar*

*Nunca se entregue
Nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu
olhar*

*Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será*

(Gonzaguinha)

Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar práticas e compreensões da Formação por Alternância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), seus limites e possibilidades de diálogo com a Pedagogia da Alternância. Em termos teóricos, a pesquisa teve como referência o Materialismo Histórico e Dialético. A base epistêmica desse referencial parte do princípio de que para atingir a essência do fenômeno e capturar sua complexidade é necessário lançar mão das categorias da totalidade, contradição, mediação e práxis transformadora. Um conhecimento baseado na concepção da práxis como princípio educativo, tensionador da realidade e comprometido com a emancipação humana. Nessa perspectiva, buscamos os aspectos conceituais fundamentais da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, no contexto dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e suas influências na implementação da formação de educadores do campo, por meio da Licenciatura em Educação do Campo. A metodologia, focada na abordagem qualitativa, consistiu-se na revisão de literatura para encontrar o estado da arte da pesquisa acadêmica sobre a Formação por Alternância neste curso, o que nos revelou um campo quase ausente nos estudos. A pesquisa exploratória, constatou a execução de 46 cursos em 36 instituições públicas de ensino superior no Brasil. A elegibilidade do LECampo da Universidade Federal de Minas Gerais foi respaldada nos critérios: maior tempo de experiência, pioneirismo com a primeira turma criada em 2005, concebida já por área de conhecimento e em regime de Alternância; inspiração para a expansão e a institucionalização da oferta regular a partir de 2009. Realizamos 2 grupos focais com 12 estudantes de 4 turmas das 4 áreas: Ciências da Vida e da Natureza (2013); Linguagem, Arte e Literatura (2014); Ciências Humanas e Sociais (2015) e Matemática (2016), e entrevista narrativa com 8 professores e 5 monitores do referido curso. A pesquisa documental e a observação, a partir da inserção no curso, completaram as fontes de dados. O resultado da pesquisa demonstrou que o LECampo não utiliza a Pedagogia da Alternância, mas princípios da Alternância, o que vem possibilitando a construção de um novo conceito denominado de Formação por Alternância. Desta construção foram abstraídas 9 mediações pedagógicas específicas e 7 princípios de Alternância que interatuam nos tempos-espacos, escola-comunidade. A estratégia da organização dos tempos e espacos escolares entre escola e comunidade revoluciona a organização dos tempos escolares; oportuniza acesso e permanência à educação superior aos trabalhadores; potencializa a relação teoria e prática com as mediações pedagógicas mobilizadas e práticas de formação humana contra-hegemônicas, intencionadas a um novo projeto de campo e sociedade. Os elementos contraditórios identificados que não potencializam a Formação por Alternância são relacionados aos principais fatores: econômicos, políticos, recursos humanos e pedagógicos. Os resultados indicam que a Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo, dada sua relevância, requer aprofundamento nas pesquisas e mais estudos para a sua consolidação como política pública a ser ampliada em todos os níveis e modalidades da Educação brasileira.

Palavras-Chave: Pedagogia da Alternância, Princípio educativo da Alternância, Formação docente, Licenciatura em Educação do Campo.

Training for Alternation in the Degree in Field Education: possibilities and limits of the dialogue with the Pedagogy of Alternation

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze practices and understandings of the Alternation Formation of the Licentiate Course in Field Education (LECAMPO), their limits and possibilities of dialogue with the Alternation Pedagogy. In theoretical terms, the research had as reference on Historical and Dialectical Materialism. The epistemic basis of this referential part of this principle that to achieve the essence of the phenomenon and capture its complexity is necessary to use the entire category, contradiction, mediation and transformative praxis. A knowledge based on the conception of praxis as an educational principle, stress reality and is committed to human emancipation. From this perspective, we seek the fundamental conceptual aspects of Field Education and Alternation Pedagogy, in the context of the Family Educational Centers of Alternation Formation (CEFFAs) and its influences in the implementation of the training of educators in the field, through the Degree of Education Field. The methodology, focused on the qualitative approach, consisted of a literature review to find the state of the art of academic research about Alternating Training in this course, which revealed a field almost absent in the studies. The exploratory research verified the execution of 46 courses in 36 public institutions of higher education in Brazil. The eligibility of LECampo of the Federal University of Minas Gerais was supported by the criteria: greater experience, pioneering with the first group created in 2005, already conceived by area of knowledge and in Alternance; inspiration or the expansion and institutionalization of the regular offer from (2009). Held 2 focus groups with 12 students from 4 classes from 4 areas: Life and nature Sciences (2013); Language, Art and Literature (2014); Humanities and Social Sciences (2014); Humanities and Social Sciences Social (2015) and Mathematics (2016), and narrative interview with 8 teachers and 5 monitors of said course. The documentary research and the observation, from the insertion in the course, completed the data sources. The result of the research demonstrated that the LECampo does not use the Alternation Pedagogy, but principles of Alternation, which has made possible the construction of a new concept called Alternation Formation. From this construction were abstracted 9 specific pedagogical mediations and 7 Alternating principles that interact in times-spaces, school-community. The strategy of organizing of times and school spaces between school and community revolutionizes the organization of school times; gives opportunity to workers access and retention of higher education; potentiates the relation theory and practice with the pedagogical mediations mobilized and anti-hegemonic human training practices, intended for a new project of field and society. The contradictory elements identified that do not potentiate the Formation by Alternation are related to the main factors: economic, political, human and pedagogical resources. The results indicate that the Alternance Training in the Degree in Field Education, given its relevance, requires deepening of the research and more studies for its consolidation as a public policy to be expanded at all levels and modalities of Brazilian Education.

Key words: Alternation Pedagogy, Alternating Educational Principle, Teacher Training, Field Education Degree.

Formation par Alternance dans la Licence en Éducation du milieu Rural: possibilités et limites du dialogue avec la Pédagogie de l'Alternance.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche fut d'appréhender les pratiques et compréhensions de la Formation par Alternance du Cours de Licence en Éducation du milieu Rural (LECampo), ses limites et possibilités de dialogue avec la Pédagogie de l'Alternance. En termes théoriques, la recherche a eu comme référence le Matérialisme Historique et Dialectique. La base épistémologique de ce référentiel part du principe que pour atteindre l'essence du phénomène et capturer sa complexité, il est nécessaire de se valoir des catégories de la totalité, de la contradiction, de la médiation et de la praxis transformatrice. Une connaissance basée sur la conception de la praxis comme principe éducatif, absorbé par la réalité et compromis avec l'émancipation humaine. Dans cette perspective, nous recherchons les aspects conceptuels fondamentaux de l'Éducation du milieu Rural et de la Pédagogie de l'Alternance dans le contexte des Centres d'Éducation Familiaux de Formation par Alternance (CEFFAs) et leurs influences sur l'implantation de la formation des éducateurs ruraux par le biais de la Licence en Éducation du milieu Rural. La méthodologie, centrée sur l'approche qualitative a consisté dans la révision de la littérature pour mieux cerner l'état des lieux en ce qui concerne la recherche académique sur la Formation par Alternance dans ce cours, ce qui nous a révélé une absence presque totale dans ce domaine. La recherche exploratoire a constaté l'existence de 46 cours dans 36 institutions publiques d'enseignement supérieur au Brésil. Le choix du LECampo de l'Université Fédérale de Minas Gerais fut renforcé par les critères suivants : plus de temps d'expérience, esprit pionnier avec le premier groupe constitué en 2005, déjà conçu par champ de connaissance et en régime d'alternance; inspiration pour l'expansion et l'institutionnalisation de l'offre régulière à partir de 2009. Nous avons formé deux groupes convergents avec 12 étudiants de quatre groupes des quatre différents champs de connaissances : Sciences de la Vie et de la Nature (2013), Language, Arts et Littérature (2014), Sciences Humaines et Sociales (2015) et Mathématiques (2016) et réalisé des entrevues avec huit professeurs et cinq moniteurs du cours. La recherche documentaire et l'observation, à partir de l'insertion dans le cours, ont complété les sources de données. Le résultat de la recherche a démontré que le LECampo n'utilise pas la Pédagogie de l'Alternance, mais des principes de l'Alternance, ce qui rend possible la construction d'un nouveau concept, qui reçoit le nom de Formation par Alternance. De cette construction ont été soustraits 9 médiations pédagogiques spécifiques et 7 principes d'Alternance qui interagissent dans les temps-espaces, école-communauté. La stratégie de l'organisation des temps et espaces scolaires entre école et communauté bouleverse l'organisation des temps scolaires; potentialise l'accès et la permanence à l'éducation supérieure aux travailleurs; potentialise la relation théorie et pratique avec les médiations pédagogiques mobilisées et pratiques de formation humaine contre-hégémoniques, tournées vers un nouveau projet d'espace rural et de société. Les éléments contradictoires identifiés qui ne potentialisent pas la Formation par Alternance sont en relation avec les principaux facteurs: économiques, politiques, ressources humaines et pédagogiques. Les résultats indiquent que la Formation par Alternance dans la Licence en Éducation du milieu Rural, étant donné son importance, exige d'approfondir les recherches et d'augmenter les études en vue de sa consolidation comme politique publique à être étendue à tous les niveaux de l'Éducation brésilienne.

Mots clefs: Pédagogie de l'Alternance, Principe éducatif de l'Alternance, Formation professorale, Licence en Éducation du milieu Rural.

Formación por Alternancia en la Licenciatura en Educación del Campo: posibilidades y límites del diálogo con la Pedagogía de la Alternancia

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar prácticas y comprensiones de la Formación por Alternancia de la carrera de Licenciatura en Educación del Campo (LECAMPO), sus límites y posibilidades de diálogo con la Pedagogía de la Alternancia. En términos teóricos, la investigación tuvo como referencia el Materialismo Histórico y Dialéctico. La base epistemológica de este referencial parte del principio de que para alcanzar la esencia del fenómeno y capturar su complejidad es necesario echar mano de las categorías de la totalidad, contradicción, mediación y praxis transformadora. Un conocimiento con base en la concepción de la praxis como principio educativo, tensionador de la realidad y comprometido con la emancipación humana. En esta perspectiva, buscamos los aspectos conceptuales fundamentales de la Educación del Campo y de la Pedagogía de la Alternancia, en el contexto de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFAs) y sus influencias en la implementación de la formación de educadores del campo, a través de la Licenciatura en Educación del Campo. La metodología, enfocada en el abordaje cualitativo, consistió en la revisión de literatura para encontrar el estado del arte de la investigación académica sobre la Formación por Alternancia en esta carrera, lo que nos reveló un campo casi ausente en los estudios. La investigación exploratoria constató la ejecución de 46 carreras en 36 instituciones públicas de enseñanza superior en Brasil. La elegibilidad del LECAMPO de la Universidad Federal de Minas Gerais fue respaldada en los criterios: mayor tiempo de experiencia, pionerismo con la primera clase creada en 2005, concebida ya por área de conocimiento y en régimen de Alternancia; inspiración para la expansión y la institucionalización de la oferta regular a partir de 2009. Se realizaron 2 grupos focales con 12 estudiantes de 4 grupos de las 4 áreas: Ciencias de la Vida y de la Naturaleza (2013), Lengua, Arte y Literatura (2014), Ciencias Humanas y Sociales (2015) y Matemáticas (2016), y entrevista narrativa con 8 profesores y 5 monitores de dicha carrera. La investigación documental y la observación, a partir de la inserción en la carrera completaron las fuentes de datos. El resultado de la investigación demostró que el LECAMPO no utiliza la Pedagogía de la Alternancia, sino principios de la Alternancia, lo que posibilita la construcción de un nuevo concepto denominado Formación por Alternancia. De esta construcción fueron abstraídos 9 mediaciones pedagógicas específicas y 7 principios de Alternancia que actúan entre sí en los tiempos-espacios, escuela-comunidad. La estrategia de la organización de los tiempos y espacios escolares entre escuela y comunidad revoluciona la organización de los tiempos escolares; permite el acceso y permanencia de la educación superior a los trabajadores; potencializa la relación teoría y práctica con las mediaciones pedagógicas movilizadas y prácticas de formación humana contra hegemónicas, intencionadas a un nuevo proyecto de campo y sociedad. Los elementos contradictorios identificados que no potencian la Formación por Alternancia se relacionan con los principales factores: económicos, políticos, recursos humanos y pedagógicos. Los resultados indican que la Formación por Alternancia en la Licenciatura en Educación del Campo, dada su relevancia, requiere profundización en las investigaciones y más estudios para su consolidación como política pública a ser ampliada en todos los niveles de la Educación brasileña.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia, Principio educativo de la Alternancia, Formación docente, Licenciatura en Educación del Campo.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Classificação dos mediadores didáticos da Pedagogia da Alternância.....	124
QUADRO 2 – Diversidade da formação por Alternância no Brasil.....	137
QUADRO 3 – Estado da arte da pesquisa acadêmica sobre a Alternância na educação superior.....	153
QUADRO 4 –Mapeamento das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.....	178
QUADRO 5 –Componentes Curriculares.....	207
QUADRO 6 – Categorias e subcategorias de análise da Alternância no LECampo.....	240
QUADRO 7 – Multidimensionalidade do tempo-espaço no TE.....	245
QUADRO 8 – Multidimensionalidade do tempo-espaço no TC.....	255

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição da produção acadêmica no espaço e tempo entre 1969-2017.....	151
TABELA 2 –Os parceiros do LECampo nos PPPs 2005 e 2008.....	190
TABELA 3 – Fluxo da oferta regular/anual do LECampo na UFMG.....	192
TABELA 4 – Sequências de Alternâncias do LECampo entre TE-TC.....	212
TABELA 5 – Polo das atividades o TE, TC e suas interfaces.....	215
TABELA 6 – Cronograma das etapas da Jornada Socioterritorial no tempo-espaço TE-TC.....	224

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro.....	119
FIGURA 2 – Princípios da formação por Alternância nos CEFFAs.....	122
FIGURA 3 – Mapa da localização de origem dos estudantes das Turmas 2013-2016 doLECCampo.....	197
FIGURA 4 – Estrutura atual da organicidade do LECampo-UFMG.....	217
FIGURA 5 – Mediações pedagógicas do LECampo-UFMG.....	289
FIGURA 6 – Operacionalização dos mediadores pedagógicos do LECampo-UFMG no tempo-espaço.....	313
FIGURA 7 - Princípios da Formação por Alternância do LECampo-UFMG.....	367

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

AACC	Atividade Artística Científica e Cultural
ABA	Articulação Brasileira de Agroecologia
ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
AECOFABA	Associação das Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia
AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
AMA	Articulação Mineira de Agroecologia
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
ANA	Associação Nacional de Agroecologia
APP	Análise da Prática Pedagógica
ARCAFAR – NE/NO	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil
ARCAFAR SUL	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Casa Escola Agrícola
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEDEFES	Centro de Documentação Elói Ferreira da Silva
CEDEJOR	Centro de Desenvolvimento da Juventude Rural
CEEC	Curso de Especialização em Educação do Campo
CEFFA	Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância
CESA	Centro de Ensino Superior de Arcoverde - PE
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CFA	Casa Escola Agroflorestal ou das Águas
CFR	Casa Familiar Rural
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CNEC	Conferência Nacional da Educação do Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNP	Centro Nacional Pedagógico
CONEC	Comissão Nacional da Educação do Campo
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPEC	Coordenação Permanente de Educação do Campo
CPP	Comissão Político Pedagógica
CPS	Centro Paula Souza
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CSH	Ciência Sociais e Humanidades
CVN	Ciências da Vida e da Natureza
DISOP	Desenvolvimento Integrado do Sudoeste do Paraná
DOU	Diário Oficial da União
DUEPS	Diploma Universitário de Estudos da Prática Social
DURF	Diploma Universitário de Reconhecimento de Formação
EaD	Educação à Distância
ECOR	Escola Comunitária Rural
ECR	Escola Comunidade Agrícola
EFA	Escola Família Agrícola

EFR	Escola Familiar Rural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER-MG	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais
EMEC	Encontro Mineiro de Educação do Campo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária
EPA	Escola Popular de Assentamentos
EPN	Equipe Pedagógica Nacional
ETEs	Escolas Técnicas Estaduais
FAE	Faculdade de Educação
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
GT	Grupo de Trabalho
IBJE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifs	Institutos Federais
IFF	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFMA	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFPA	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
JAC	Juventude Agrária Católica
LAL	Linguagem, Arte e Literatura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
LECAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
LECCA	Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências Agrárias
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maison Familiale Rurale
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEPCAMPO	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo
ONG	Organização Não Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAEC	Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
PDCIS	Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade

PIBID	Programa Integrado de Bolsas de Iniciação à Docência
PIFD	Programa Incentivo à Formação Docente
PLANAPO	Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica
PNERA	Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária
PPEP	Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROGRAD	Programa de Pós-Graduação
PROJOVEM	Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
PROJOVEM Campo-saberes da terra	Programa de Educação de Jovens Rurais
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RACEFFAES	Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIR	Secretariado Central de Iniciativas Rurais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE-MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SERTA	Serviço de Agricultura Alternativa
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMFR	Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares Rurais
TC	Tempo-Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TE	Tempo-Escola
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFP	Universidade Federal de Pelotas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNEFAB	União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNL	Universidade Nova de Lisboa
UNMFREO	Union National de Maisons Familiares Rurales de Educación e Orientacion
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO I – MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO: PARADIGMA TEÓRICO-METODOLÓGICO	39
1.1. O Materialismo Histórico e Dialético (MHD)	40
1.2. Trabalho e educação como fundamento ontológico do ser social.....	52
1.3A educação na perspectiva do MDH.....	54
<i>1.3.1. A educação em Marx.....</i>	<i>54</i>
<i>1.3.2. A Escola Unitária de Gramsci.....</i>	<i>56</i>
<i>1.3.3. A escola libertadora de Freire</i>	<i>63</i>
1.4. O trabalho e práxis como princípio educativo.....	73
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DO CAMPO: INSURGÊNCIAS NOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	78
2.1. A Educação do Campo começa pela leitura crítica do campo.....	78
2.2. A luta pela democratização do acesso à terra e à Educação	86
2.3. A Educação do Campo e o Ruralismo Pedagógico	90
2.4. Luta pela Terra e emancipação: princípios e fins da Educação do Campo	92
2.5. Movimentos de lutas, Políticas Públicas e normatizações da Educação do Campo.....	99
CAPÍTULO III – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DE MOVIMENTOS CAMPONESES	108
3.1. História, contextos, sujeitos e organicidade da Pedagogia da Alternância	109
<i>3.1.1. Emergências da Alternância na formação e educação</i>	<i>109</i>
<i>3.1.2. Origens e expansão da Pedagogia da Alternância</i>	<i>111</i>
<i>3.1.3. A Pedagogia da Alternância no Brasil.....</i>	<i>113</i>
3.2. Princípios e finalidades da Pedagogia da Alternância	118
3.3. Instrumentos didáticos específicos da Pedagogia da Alternância.....	120
3.4. A Alternância na legislação educacional e nas políticas públicas.....	126
3.5. Trajetórias da Alternância em outros espaços de formação e educação	129
<i>3.5.1. A Alternância na Educação Básica dos sistemas de educação pública.....</i>	<i>130</i>
<i>3.5.2. A Alternância em contextos de Movimentos Sociais e ONGs.....</i>	<i>132</i>
<i>3.5.3. Alternâncias no Ensino Superior e na Pós-Graduação</i>	<i>134</i>
3.6. Conceitos, classificações e referenciais teóricos e epistemológicos da Pedagogia da Alternância	139
<i>3.6.1. Conceitos e classificações de Alternância.....</i>	<i>139</i>
<i>3.6.2. Referenciais teóricos e epistemológicos da Pedagogia da Alternância.....</i>	<i>143</i>
3.7. O estado do conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância na produção acadêmica brasileira.....	151
CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – O PROCAMPO E O LECAMPO NA FAE-UFMG.....	156
4.1. Apontamentos sobre a formação docente na perspectiva da educação rural .	157
4.2. Apontamentos sobre a formação docente na perspectiva da Educação do Campo.....	163

4.2.1. A formação de educadores pelo PRONERA.....	166
4.2.2. O Programa de apoio à formação docente para as Escolas do Campo	171
4.3. A Formação de educadores no LECampo– UFMG	180
4.3.1. A escolha do LECampo como objeto de pesquisa	180
4.3.2. A inserção nas práticas e fontes documentais do LECampo.....	182
4.3.3. Projetos Políticos Pedagógicos e institucionalização do LECampo	183
4.3.3.1. O PPP 2005	184
4.3.3.2. O PPP 2008	189
4.3.3.3. O PPP 2009.....	191
4.3.4. Os sujeitos, perfil e processos seletivos.....	194
4.3.5. Objetivos gerais da formação no LECampo	198
4.3.6. Princípios e referências teóricas e metodológicas do LECampo.....	200
4.3.7. Das concepções à formulação do currículo do LECampo.....	204
4.3.7.1. Concepções.....	204
4.3.7.2. Formulação/organização do Currículo do LECampo	205
4.3.8. Formação por Alternância na perspectiva do LECampo	210
4.3.8.1. As referências da Alternância no LECampo	213
4.3.8.2. A organização do trabalho pedagógico no TE e TC	215
4.3.8.2.1. As atividades pedagógicas desenvolvidas no TE	216
4.3.8.2.2. A organização do trabalho pedagógico no TC.....	222
4.3.8.2.3. Atividades pedagógicas de interface TE-TC	230
4.3.8.2.4. O trabalho pedagógico em equipe.....	235
CAPÍTULO V – ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO LECAMPO ...	239
5.1. Relações Tempos-espacos educativos na formação por Alternância.....	240
5.1.1. Tempo-Escola	244
5.1.2. Tempo-Comunidade.....	254
5.1.3. Tempos-espacos escola-comunidade/territorialidades de formação por Alternância	277
5.2. Acesso e permanência na formação por Alternância	281
5.3. Mediações pedagógicas da Alternância no LECampo/UFMG	287
5.4. Relações teoria-prática na formação por Alternância	314
CONSIDERAÇÕES FINAIS	335
REFERÊNCIAS	374
APÊNDICE A-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	394
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	396
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	398
APÊNDICE D - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	399
APÊNDICE E - TERMO DE COMPROMISSO DOS PESQUISADORES	400
ANEXO A - PARECER APROVAÇÃO DO PROJETO NO PPGE/FAE/UFMG	401
ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFMG	402

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como tema de estudo as práticas e compreensões dos tempos e espaços educativos organizados em Alternância na formação docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As experiências de organização dos tempos e espaços escolares em Alternância no Brasil ocorrem na educação básica, a partir do final da década de 1960. Somente ao final da década de 1990 começam as experiências de formação por Alternância na Educação Superior, em especial, nos cursos de “Pedagogia da Terra”, demandados pelos Movimentos Sociais e Sindicais do campo e financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

As Licenciaturas em Educação do Campo, presentes nas instituições públicas de ensino superior no Brasil, possuem raízes que entrelaçam a turma experimental, iniciada em 2005 e a experiência “piloto”, com a segunda turma lançada em 2008 na FAE/UFMG. A turma experimental serviu de base para a formulação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

O curso experimental com a primeira turma ocorreu em resposta à demanda dos Movimentos Sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e movimentos da Via Campesina, financiado pelo PRONERA. O curso piloto foi um convite da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), situada no MEC, por meio de um edital de fomento, baseado no PROCAMPO. Tanto o curso experimental, quanto o piloto, consolidam o LECampo ofertado hoje na UFMG e reforçam a expansão deste curso para as demais universidades públicas do país como “ação estratégica de uma experiência ímpar para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública,” segundo Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 19).

Desde a sua fase experimental, o LECampo apresenta um formato pedagógico organizado por Alternância. A adoção da Pedagogia da Alternância para Antunes-Rocha (2011, p. 44), “foi como referência para organização dos tempos e espaços do curso.” Conforme a autora, “Assim, se afirmaram os conceitos de Tempo-

Escola e Tempo-Comunidade, como processos contínuos de aprendizagem”. Prosseguindo, “a organização de tempo/espço em Alternância possui base empírica, teórica e institucional nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)⁴e no PRONERA”. O PRONERA, pioneiro na utilização da Alternância em cursos superiores nas áreas de Pedagogia, Agronomia, Veterinária, Direito, entre outros, desde o final de década de 1990, foi uma das principais referências para o PROCAMPO orientar a organização do trabalho pedagógico das Licenciaturas em Educação do Campo por Alternância.

O estudo da Alternância na formação superior emerge das “universidades da vida”, ou seja, a universidade da família, dos camponeses, da Comunidade Eclesial de Base, do Movimento da Pedagogia da Alternância, do movimento da Educação do Campo, entre outras. As universidades da vida é uma inspiração na expressão “minhas universidades”, dita por Aranha (2017, p. 15). Entre as minhas universidades, destaco a trajetória profissional junto aos CEFFAs, em especial, as Escolas Família Agrícola (EFAs), experiência educativa que oportunizou o meu reencontro com o campo, após saída para a educação média e superior na cidade. Desde os primeiros contatos e envolvimento com a modalidade de Alternância nas práticas pedagógicas junto às EFAs, na Educação Básica e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, começaram a surgir inquietações que nos mobilizou a buscar estudos sobre esta modalidade pedagógica.

Uma primeira oportunidade significativa no campo dos estudos se deu com a participação na Especialização em Pedagogia da Alternância, demandada pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), berço das EFAs no Brasil e realizada em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)⁵. Meu trabalho de conclusão deste curso resultou em uma monografia que versou sobre “Os fundamentos da Pedagogia da Alternância”, onde busquei ler e compreender a minha vivência prática com a construção de uma escola em alternância, a partir do

⁴CEFFA é uma nomenclatura brasileira, elaborada numa reunião em 2001, na cidade de Puerto Iguazú/Argentina, por ocasião de um Seminário Latino-Americano da Pedagogia da Alternância. Inicialmente, pensou-se numa instituição jurídica para articular as distintas experiências de formação por Alternância no Brasil, mas esta ideia de formalização não foi adiante, permanecendo a figura de um fórum político e pedagógico, representativo das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs).(BEGNAMI E DE BURGHGRAVE, 2012, p. 264.

⁵ O Curso de Especialização “Formação integral para o educador rural: alternância como processo” foi uma parceria demandada pelo MEPES, junto à UFES, realizado no período de 1994 a 1996, no Centro de Formação do MEPES, em Piúma-ES.

diálogo com Paulo Freire e Demerval Saviani, cujas ideias, ao nosso olhar, convergiam com as nossas práticas e compreensões a respeito da Pedagogia da Alternância.

Uma segunda experiência marcante possibilitada pela militância nas EFAs foi a participação no “Mestrado Internacional em Educação: Formação e Desenvolvimento Sustentável”, no período de 2002 a 2003, realizado por meio de uma parceria do movimento CEFFA com as Universidades Nova de Lisboa, Portugal e François Rabelais de Tours, França. Na pesquisa de mestrado, orientada pela prática social, busquei estudar os processos formativos formais e informais dos monitores/educadores das EFAs, na perspectiva de compreender o que é e como ocorre a formação dos professores nos espaços formalizados e fora deles.

As trajetórias do trabalho profissional, estudos e militância nos CEFFAs nos oportunizou envolver com o debate da Educação do Campo, por meios da participação nas conferências nacionais, fóruns, seminários, grupos de trabalho, comissões, entre outros espaços políticos, e integrar a este Movimento protagonizado no Brasil, por forças dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo.

Outro momento importante nesta caminhada, que tem pontos de encontros na trama desta tese, foi a participação na construção do LECampo na FAE/UFMG em 2008, representando a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), organização representada no coletivo da Rede Mineira de Educação do Campo. A presença da FAE em todos estes espaços da construção do debate em torno da Educação do Campo, sobretudo, com a criação do LECampo, são fatores preponderantes na instigação desta pesquisa.

Nos espaços de debates e reflexões sobre a Educação do Campo constatamos que os CEFFAs, em geral, estiveram envolvidos e as práticas da Pedagogia da Alternância sempre foram avaliadas como emergências alternativas inovadoras, apropriadas à realidade do campo. Esses espaços de trocas de experiências proporcionaram aos CEFFAs aproximações e maiores diálogos junto aos demais Movimentos Sociais do campo, aos debates da luta pela terra, às Universidades envolvidas nestas lutas e, sobretudo, lhes possibilitaram maior visibilidade perante os poderes públicos no País. Por isso, as questões propostas nesta tese são entrelaçadas e urdidas num contexto de trabalho profissional integrado à militância,

Contudo, o movimento de aproximações entre a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo revelam contradições e tensionamentos. Uma das primeiras críticas lançadas aos CEFFAs, a partir de análises de suas apresentações e discursos é de

que reduzem a Pedagogia da Alternância ao campo metodológico e escolar. Embora promovam uma educação associada à Agricultura Familiar e aos setores da classe trabalhadora do campo e estejam preocupados com a criação de condições materiais para uma vida melhor neste setor, esta preocupação está mais numa lógica do desenvolvimento, numa perspectiva individual, reforçando o paradigma da economia liberal.

Outros tensionamentos que também nos inquietaram nesse movimento de aproximações, se colocam em relação às contradições relativas aos referenciais teóricos de ambas. A Educação do Campo vem se constituindo em bases aos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), de uma Filosofia da Práxis, conseqüentemente, em abordagens pedagógicas sócio-históricas. Isso implica em explicitar uma lógica formativa intencionada na necessária superação da sociabilidade organizada pelo modo capitalista de produção, baseada na exploração do homem pelo homem, por meio da geração de lucro e a extração da mais valia, visando a emancipação humana. A Educação do Campo concebe a educação como práxis libertadora, tendo como horizonte formativo a contribuição para uma nova sociabilidade, superando a forma capitalista de organização social e do trabalho, apontando para uma sociedade livre, solidária e justa na distribuição social da riqueza produzida pelos trabalhadores.

A Pedagogia da Alternância, por sua vez, dadas as suas origens históricas, possui em sua gênese as bases teóricas da Filosofia Personalista e da abordagem humanista de cunho liberal. Esta matriz não questiona o modelo hegemônico de sociedade vigente, pois não vê as contradições engendradas no sistema capitalista de produção. A corrente humanista, historicamente envolvida na Pedagogia da Alternância limita seu potencial enquanto educação emancipatória da classe trabalhadora camponesa.

Na prática, os CEFFAs em geral, intencionam em suas finalidades educativas, melhorias nas condições de vida, mas sempre numa perspectiva de humanização harmoniosa, de adaptação e adequação ao mundo capitalistas em suas contínuas e rápidas mudanças. Neste aspecto, a Pedagogia da Alternância não se explicita com mais objetividade nos discursos e nos documentos escritos, suas finalidades educativas e intencionalidades com relação a um projeto de campo e sociedade como faz a Educação do Campo.

Evidencia-se ao nível das pessoas e de alguns CEFFAs, em particular, dadas as circunstâncias e condições históricas locais de envolvimento com os Movimentos Sociais, Sindicais e, sobretudo, o movimento da Educação do Campo e da luta pela terra, significativas mudanças na maneira de pensar e agir, mais comprometidos com a crítica e a mudança social, numa perspectiva de totalidade. Os tensionamentos nos campos teóricos e práticos tendem a provocar rupturas, reposicionamentos políticos e revisões das bases conceituais, numa perspectiva da práxis crítico transformadora, no âmbito institucional do movimento CEFFA no Brasil.

A despeito de sua filiação filosófica liberal em suas origens na Europa, é relevante a contribuição metodológica que os CEFFAs do Brasil aportam à Educação do Campo por meio da Pedagogia da Alternância. A Alternância como uma “perspectiva teórico-metodológica da educação” extrapola os CEFFAs e “compõe o âmago de todo o Movimento Nacional de Educação do Campo”. (MUNARIM, 2011, p.10). O registro de Munarim cela um reconhecimento importante de uma realidade concreta que vem sendo vivida desde antes e que contribui para o movimento atual da Educação do Campo.

O inventário das práticas de formação por Alternância evidencia a presença desta metodologia de organização curricular em outros espaços formativos e educativos, escolares e não escolares, além dos CEFFAs. Ou seja, fora dos espaços comunitários, autogestionados, encontramos a Alternância em Organizações Não Governamentais, vinculadas a Movimentos Sociais e a empresas privadas, bem como nos sistemas públicos: Municipal, Estadual e Federal, abrangendo todos os níveis e modalidades da escolarização básica, da educação profissional de nível médio e de educação continuada de trabalhadores até a Educação Superior.

Na educação superior, a formação por Alternância ganha espaço e maior visibilidade na organização curricular e do trabalho pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que se faz presente, atualmente, em 45 cursos realizados em 36 instituições públicas de ensino superior no país, como uma das estratégias pedagógicas, metodológicas e epistemológicas apropriadas para a formação de educadores do campo.

O LECampo da FAE/UFMG, objeto desta tese, apresenta a Alternância como uma das características básicas da organização do seu currículo. Ele explicita dois espaços e tempos em interação e os conceitua como Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). O TE compreende o tempo/espaço dos estudantes presentes na Universidade e tempo/espaço comunitário ou socioprofissional, como o lugar onde os

educandos vivem e as escolas onde atuam. Nesta relação alternante entre os dois tempos e espaços, parte-se do princípio de que a escola e a comunidade são tempos/espaços de uma formação contínua, pois são compreendidos também como espaços-tempos de ensino, além da pesquisa e extensão.

Definida como uma “abordagem multidimensional e complexa”, a Alternância é mais que sucessões de sequências de espaços e tempos. Ela exige colocar em relações, além dos e tempos-espaços, sujeitos, instituições, saberes e processos metodológicos, a teoria e a prática no processo de formação e produção do conhecimento. Por isso, ela define-se como uma pedagogia das relações, segundo Gimonet (2007). Desta forma a Alternância evidencia uma problemática relacional complexa entre dois universos culturalmente diferentes a priori: o Tempo-Escola, que parece natural enfatizar uma lógica de ensino e aprendizagem intensificando o espaço das aulas e o Tempo-Comunidade, onde a lógica da produção material da vida, intensifica o tempo nas atividades do trabalho e da vida cotidiana.

Como esses tempos-espaços - escola-comunidade - em suas lógicas distintas, conseguem dialogar e promover uma formação contínua? Esta pergunta se desdobra em várias outras questões básicas: Como organizar Tempo-Escola e Tempo-Comunidade? O que ensinar e aprender em cada um desses tempos e espaços? Como esses tempos e espaços se pautam? É o Tempo-Escola que pauta o Tempo-Comunidade ou vice-versa? Ou ambos se pautam, rompendo dicotomias e hierarquias visando uma complementariedade? Como evitar que o Tempo Comunidade seja apenas um espaço de aplicação ou de complementação como se fosse apenas extensão do Tempo Escola? Como as temporalidades se entrecruzam em proveito de uma formação integral e emancipatória dos alternantes? O que os articulam e os distinguem sem desunir e os associam e integram sem reduzir? Quais os ritmos de alternâncias adotados? Quais componentes e mediadores de formação são incorporados na construção do currículo e na execução do percurso formativo, que possibilitam uma unidade formativa na sucessão dos espaços e tempos e das atividades e possibilitam que a Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade se torne uma práxis pedagógica transformadora?

A partir desse conjunto de questões apresentadas, esta tese parte da pergunta básica: Que Alternância é praticada no LECampo? As interfaces do saber da vida, da prática, do trabalho no campo, na escola do campo com os saberes escolares, sistematizados pela ciência, devem ser mediadas pela problematização e o diálogo de saberes. A partir desse pressuposto, a organização curricular e as práticas do trabalho

pedagógico por Alternância presumem uma engenharia de formação baseada no desenvolvimento de um dispositivo pedagógico com instrumentos ou mediadores e atividades que ajudam a articular os tempos e espaços, a relacionar os saberes, tornando a realidade princípio e fim do processo de construção do conhecimento e da aprendizagem contextualizada.

O problema objeto de pesquisa subsumido nesta tese foca na análise sobre o que acontece com a Formação por Alternância, desenvolvida no nível da educação básica, por meio dos CEFFAs, quando esta passa a ser base metodológica da organização dos cursos de Licenciatura em Educação em Educação do Campo, em nível superior. Utiliza-se a Pedagogia da Alternância construída historicamente pelos CEFFAs? O objetivo central da pesquisa é analisar e elucidar práticas e compreensões de Alternância no LECampo-UFMG, seus limites e possibilidades de diálogo com a Pedagogia da Alternância. Especificamente, a pesquisa pretende analisar e compreender:

1º Como a formação por Alternância vem sendo desenvolvida e se constituindo, institucionalmente, na organização curricular e nas práticas pedagógicas da matriz formativa do LECampo, e como ela contribui para a formação do educador do campo.

2º Que mediações pedagógicas próprias, a Formação por Alternância do LECampo-UFMG desenvolve para articular os tempos/espaços universidade-comunidade, para uma maior integração teoria-prática, numa unidade formativa contínua, na perspectiva da práxis crítico emancipatória dos sujeitos do campo.

3º Em que medida os CEFFAs indagam sobre a Alternância praticada no LECampo e as práticas da Alternância no LECampo indagam os CEFFAs numa perspectiva de ressignificações mútuas.

4º Por fim, indagar se a Alternância representa uma contra-hegemonia na institucionalidade acadêmica e na luta sociopolítica na disputa por uma novo projeto de campo e sociedade.

A tese seguiu orientação do método analítico baseado no MHD, entendendo-o como um processo teórico-metodológico que considera as relações sociais como fenômenos sociais totais, os quais requerem o diálogo entre as dimensões econômicas e políticas. Para o Materialismo Histórico e Dialético (MHD) a existência do universo e tudo mais que há nele está embasada em existência material, concreta, podendo ser conhecida pela nossa razão. Sendo assim, os conhecimentos que os sujeitos produzem objetivamente, segundo Marx e Engels, devem reproduzir o real

considerando suas múltiplas determinações. Chegar a esse nível de ver as múltiplas determinações a partir da análise de um dado fenômeno, mesmo que singular, é preciso fazer o movimento de saída das aparências imediatas das coisas, da superfície para a profundidade da essência, um movimento complexo, segundo Bezerra Neto e Colares, (2002), pois a realidade em que estamos envolvidos é caótica, onde só poderemos chegar ao concreto real, que está na base de todo o conhecimento, por meio da abstração que deve ter como ponto de partida a análise de partes do todo que nos permite reconstruir este concreto real. Neste sentido, a tese é uma reprodução, a partir de uma tentativa de interpretação do real contido na singularidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo, especificamente o da UFMG, e esta reprodução tem os limites do olhar do pesquisador e das múltiplas determinações e condicionantes presentes neste objeto, bem como no contexto histórico.

O método de análise proposto é partir do singular, particular, próximo, factual, empírico, do terreno concreto, para se estender ao geral, ao abstrato, transpondo o fato concreto para o concreto pensado. Procedimentalmente, o método do MHD consiste em operar a análise em dois níveis, o da observação direta e a observação indireta, buscando a distinção entre aparência e essência. Neste movimento entre o sujeito e o objeto é preciso levar em conta que tal objeto trabalhado é objeto produzido historicamente pelos homens, forjado de suas relações sociais. Portanto, sujeito e objeto são polos altamente implicados numa relação de unidade. Neste sentido, a categoria de mediação é necessária como categoria teórica central na interpretação e compreensão dos fenômenos sociais, imersos numa totalidade de realidade social entendida como um complexo constituído de múltiplos complexos e contradições, segundo NETTO (1998).

Na perspectiva do MHD é necessário conhecer a realidade empírica na qual o objeto encontra-se inserido. A construção do conhecimento é um movimento dos pensamentos que parte do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto pensado. O LECampo da UFMG constitui, neste sentido, o objeto desta pesquisa. A elegibilidade deste curso é respaldada nos critérios de maior tempo de experiência, respectivamente, maior número de turmas concluídas e número de estudantes egressos; a consolidação institucional, mediada pela oferta regular, viabilizando a entrada de uma nova turma a cada ano, desde 2009; o pioneirismo na oferta das Licenciaturas em Educação do Campo, com a primeira Licenciatura criada por área de conhecimento, em regime de Alternância, iniciada em 2005, numa parceria com os Movimentos Sociais; pelas suas inspirações para a elaboração do PROCAMPO, base de apoio para a

expansão desta experiência por meio do Projeto Piloto, ofertado em quatro Universidade públicas, a partir de 2008 e, posterior multiplicação para quatro dezenas de instituições públicas de ensino superior no Brasil.

A pesquisa empírica baseou-se em 5 fontes de dados: documentos, estudantes, professores e monitores e o próprio pesquisador. Em relação às fontes documentais, foram analisados três versões do Projeto Político Pedagógico do Curso (2005, 2008 e 2009); um conjunto de exemplares do Guia do Estudante; Relatórios de atividades de planejamento dos professores e coordenação do curso e de atividades pedagógicas, a exemplo das Jornadas Socioterritoriais. Este movimento de análise nos referidos documentos teve como objetivos: contextualizar e caracterizar o objeto de estudo, identificar compreensões e práticas da alternância prescritos para os tempos e espaços formativos do LECampo, configurados nas terminologias adotadas de Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

Foram selecionados estudantes das quatro turmas que compõem as quatro áreas de conhecimento do LECampo, quais sejam: Ciências da Vida e da Natureza (CVN), turma 2013; Linguagem, Arte e Literatura (LAL), turma 2014; Ciências Sociais e Humanidades (CSH), turma 2015 e Matemática (MAT), turma 2016. Estas turmas perfaziam um público total de 104 estudantes frequentes na ocasião da pesquisa de campo.

Os professores e monitores convidados a participarem da pesquisa foram escolhidos com base em critérios de tempo de atuação no LECampo e, sobretudo, aqueles que atuam nas funções de coordenação e vice-coordenação do curso e das áreas. A militância no movimento da Educação do Campo e as evidências de maior dedicação de tempo para o LECampo reuniu uma terceira justificativa para a elegibilidade dos participantes nesta pesquisa.

O pesquisador foi um observador privilegiado pelo fato de fazer parte de uma das organizações sociais que integraram o processo de construção do Projeto Político Pedagógico para a turma de 2008 e, por conseguinte, atuar como monitor do curso por um período de 18 meses, concomitante à trajetória da pesquisa. As observações ocorreram em momentos de reuniões gerais de planejamento e avaliações do curso; reuniões do eixo integrador, de área; auxílio aos professores e estudantes nas aulas do Tempo-Escola; acompanhamento dos estudantes no Tempo-Comunidade; planejamento das Jornadas Socioterritoriais; organização e realização de assembleias de avaliações e planejamento da organicidade e acompanhamento dessas práticas junto aos

estudantes e a coordenação do curso. Um caderno de campo serviu como diário para o registro das observações neste período. Esta inserção no cotidiano do LECampo foi fundamental para a captura das práticas pedagógicas instituintes, não prescritas nos PPPs.

Na perspectiva de uma pesquisa vinculada aos procedimentos da metodologia qualitativa, adotamos instrumentos de recolha de dados que se articularam de forma complementar entre si para gerar dados de interesse junto aos sujeitos anunciados, qual seja o grupo focal e a entrevista narrativa.

O grupo focal como técnica de coleta de dados, apropriado à pesquisa qualitativa foi subsumido nesta pesquisa, conforme apontam Gatti (2005), Colognese e Melo (1999) e Minayo (1994), quando estes falam desta técnica de pesquisa como uma entrevista em grupo, que atende a fins específicos em dada investigação. Possuindo seus fundamentos teórico-metodológicos nas teorias de grupo, na sociologia e na psicologia social crítica, isso delimita sua natureza relacional. O uso desta técnica se justificou pela sua importância na obtenção de informações sobre o contexto específico da organização curricular e das práticas pedagógicas por Alternância no LECampo.

Conforme os estudiosos, a técnica do grupo focal exige que os participantes tenham características homogêneas, que todos e todas estejam por dentro do assunto a ser pesquisado. Sendo assim, os convidados para os dois grupos focais seguiram estas regras, por serem envolvidos na temática da alternância vivenciada no LECampo. O fator conhecimento sobre o assunto facilita o envolvimento de todos e maior comunicação intergrupar, segundo Gatti (2005). Esta mesma autora, ainda afirma que, o grupo focal, no campo educacional, pode representar, pela interação de seus membros, além de uma possibilidade efetiva de diálogo e reflexão – um ganho para o pesquisador e os pesquisados, através de uma compreensão mais aprofundada das relações que podem ser estabelecidas, mediante a socialização de experiências, as quais se constituem em alvo de nossa crítica e do nosso exame, venham, de fato, conferir um sentido maior aos trabalhos docentes e discentes no âmbito acadêmico.

Com base nestas orientações metodológicas, organizamos 2 grupos focais com estudantes das turmas supracitadas. Convidamos 10 educandos para participar do Grupo focal A, sendo 6 da turma de Ciências Sociais e Humanidades (CSH) e 4 da turma da Matemática e 8 para o Grupo focal B, sendo 4 da turma de Linguagens, Arte e Literatura (LAL) e 4 da turma de Ciências da Vida e da Natureza (CVN). Os dois grupos aconteceram na sala do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo

(NEPCAMPO) da FaE-UFMG, reservada para este fim, no período do Tempo-Escola de janeiro de 2017.

Na sua realização, os dois grupos focais, coincidentemente, se compuseram de 6 participantes cada um, sendo o Grupo focal “A” com 5 representantes da CSH e 1 da Matemática e o Grupo focal “B” com 3 representantes da Matemática, dois da LAL e 1 da CVN. Todos os convidados manifestaram interesse em participar. Algumas ausências ocorreram por causa de dificuldades de agenda dos estudantes, limitada pela intensidade das atividades no TE. Contudo, a adesão de 66,6% dos convidados para os dois grupos não afetou a qualidade da pesquisa, pelo contrário, 6 participantes em cada um dos dois grupos, foi um número ideal, segundo a literatura sobre a metodologia do grupo focal. O limite de agenda fez com que convidado para o grupo focal A viesse participar no grupo focal B que, a princípio, os dois grupos eram para estudantes convidados da CSH e Matemática e CVN e LAL, respectivamente. Num universo de 104 estudantes frequentes, nas 4 turmas, 12 participaram nos grupos focais, representando um percentual de 11,54%.

A elegibilidade dos candidatos a participarem se deu conforme os critérios de diversificação de origem geográfica no Estado de Minas Gerais, gênero, idade, compromisso com os grupos de trabalho nos processos de organicidade dos estudantes e pertencimento a movimentos ou organizações sociais em suas comunidades de origem.

Seguimos a perspectiva metodológica do grupo focal, conforme Gondim (2002). Este autor recomenda ao moderador/pesquisador cobrir com máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e buscar mobilizar o grupo para que haja uma discussão produtiva. Para tanto, o pesquisador/moderador precisa limitar suas intervenções e possibilitar um ambiente favorável para uma discussão fluente. A sua intervenção deve ocorrer somente na hora de introduzir novas questões, se colocando sempre como um facilitador do processo. Evidentemente, durante a discussão, o papel do moderador é conduzir a discussão no rumo das questões postas, interferindo quando, houver desvios do assunto. Estas orientações foram devidamente seguidas.

Na esteira dessas orientações metodológicas, adotamos um roteiro ancorado numa diretriz didático-pedagógica desenvolvida por 9 tópicos, com as questões a serem discutidas em cada um deles. Tais tópicos consistem no seguinte formato: 1) preparação do ambiente para favorecer o debate, abertura, agradecimento ao grupo, introdução geral e a importância da participação como sujeitos e não objetos desta pesquisa; 2) compreensão sobre o que é a alternância para o grupo; 3) percepções sobre os

instrumentos e atividades pedagógicas; 4) organização curricular e a relação teoria e prática; 5) as práticas pedagógicas dos professores; 6) auto-organização dos estudantes; 7) percepções sobre a qualidade do curso e as suas finalidades; 8) parcerias com os Movimentos Sociais e 9) emergências contra-hegemônicas do LECampo.

A realização do Grupo focal A contou com a presença do pesquisador como mediador e de uma auxiliar com a função de observação do grupo e de perceber a dinâmica do grupo como um todo. Com este auxílio, obtivemos um relatório com anotações relevantes sobre o processo do grupo, conforme o recorte que se segue.

Foi consenso, por parte das convidadas, a avaliação positiva e proveitosa da conversa. Elogiaram o formato (em grupo) e destacaram que se sentiram mais à vontade para falar, debater, esquecendo-se, inclusive, que se tratava de uma entrevista. Pontuaram também que ao perceberem os comentários da colega, viam que o próprio raciocínio seguia caminho semelhante. Consideraram que foi um momento de aprendizado coletivo. Percebeu-se a elaboração coletiva de determinados assuntos e opiniões, de fato, uma fala complementava a outra levantando, às vezes, aspectos diferenciados, enriquecendo o debate. (Auxiliar do Grupo focal A).

Este relato corrobora com a literatura a respeito da técnica do grupo focal quando afirma que este procedimento é um ganho para quem dele participa. Cabe destacar que utilizamos somente o recurso de áudio para o registro das falas. A auxiliar que atuou no primeiro grupo tinha experiências com esta metodologia de pesquisa, constituindo-se em um auxílio fundamental com suas observações registradas em notas sobre o processo do grupo. Para o Grupo focal B não contamos com este apoio.

As gravações ajudaram a acompanhar as discussões, observando que as anotações não são suficientes no caso dos relatos das dinâmicas grupais. Ou seja, com as gravações o pesquisador tem a possibilidade de perceber e auferir manifestações corporais, tonalidades de voz como outras expressões, silêncios, entre outros. Por isso, as transcrições foram realizadas logo em seguida, buscando atender ao que a literatura orienta, para não perder toda a riqueza das interações em seus detalhes, levando-se em conta sentimentos veiculados nas falas, nas expressões, nas tonalidades da voz, bem como valores e opiniões emitidas. As transcrições realizadas foram analisadas e arquivadas. Buscamos valorizar, considerando importante para o nosso estudo, todas as reflexões emanadas das falas dos sujeitos participantes.

Quanto ao tempo de duração do Grupo focal A, o total do áudio foi de uma hora, 27 minutos e 57 segundos (total em minutos: 87 minutos e 57 segundos.) e o

Grupo focal B obteve um total de 1 hora, 23 minutos e 49 segundos de áudio, (total em minutos: 83 minutos e 49 segundos). Em nossa avaliação, os tempos transcorridos nos dois grupos foram suficientes para o desenvolvimento da discussão em torno das questões propostas para o debate. Sobre este aspecto do tempo seguimos em acordo com Gatti (2005). A autora afirma que o tempo de duração de cada reunião grupal e o número das sessões dependem da natureza do problema em questão, do ritmo de funcionamento do grupo e, por fim, da avaliação de quem modera o processo, ao considerar que a discussão atingiu os objetivos desejados. Por fim, as falas dos estudantes foram codificadas com o nome de cada uma, conforme o termo de consentimento livre e esclarecido, sendo que, apenas uma das 12 participantes preferiu manter seu nome sob sigilo.

A entrevista narrativa somou-se ao grupo focal neste trabalho. Foi aplicada ao público de professores e monitores que atuam no LECampo. Adotada como técnica específica de construção de dados, considerada apropriada para a pesquisa qualitativa, partimos do pressuposto de que a análise documental jogaria um papel fundamental para prepará-la assim como foi importante para preparar as questões para o grupo focal com os estudantes. A escolha por esse tipo de entrevista está ancorada na literatura especializada, que apresenta este recurso de pesquisa apropriado, quando o objetivo é analisar acontecimentos concretos realizados em um lugar, em um determinado tempo e que envolve as subjetividades dos sujeitos implicados. Conforme afirmam os autores

Narrações são ricas de colocações indexadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações. /.../ Situação, colocação do objetivo, planejamento e avaliação dos resultados são constituintes das ações humanas que possuem um objetivo. A narração reconstrói ações e contextos da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação. (JOVCHELOVITCH, e BAUER, 2008, p. 92).

Por isso, identificamos a técnica da entrevista narrativa como uma das que mais se enquadraria para pesquisar as compreensões e práticas da Alternância no LECampo. O LECampo é uma experiência de formação de educadores do campo que se coloca numa perspectiva de lutas para o atendimento de demandas sociais de um setor invisibilizado pelas políticas públicas, quase que durante toda a história brasileira; é uma emergência que se coloca no âmbito das políticas afirmativas e, ainda mais, que ancora sua proposta metodológica em um novo paradigma em temas de organização

curricular e construção do conhecimento, a Alternância. Portanto, pessoas, instituições, Movimentos Sociais de luta em torno das questões da Reforma Agrária e da consolidação da Agricultura Familiar Camponesa no país são envolvidas e comprometidas nesta causa.

Os enredos constituídos e interligados para formar uma narrativa que traga os elementos objetivados nesta pesquisa são arrolados por narrações individuais de 8 docentes e 5 monitores, escolhidos entre as quatro áreas de formação ofertadas no LECampo. Os critérios de escolha dos docentes e monitores foram: mínimo, dois de cada área, prioritariamente, o que exercia a função de coordenador da área e/ou do curso. Como critérios relevantes para a escolha dos docentes foram levados em conta o maior tempo de envolvimento e a maior disponibilidade para dedicação, engajamento no LECampo e militância na Educação do Campo. Efetivamente, conseguimos entrevistar 8 docentes, sendo um a dois de cada uma das áreas e 5 monitores. A escolha dos monitores se deu por critérios de maior tempo de trabalho e maior disponibilidade para dedicação ao LECampo. Os dois grupos pesquisados representam 1/3 de professores e monitores, respectivamente.

Durante o desenvolvimento das entrevistas com os sujeitos professores, buscamos ativar o esquema de histórias dos entrevistados a respeito de suas experiências e práticas pedagógicas com a Alternância no LECampo. Foram registradas 3 horas 26 minutos e 43 segundos de gravações das entrevistas narrativas. As narrativas dos professores e monitores foram codificadas com nomes fictícios, relacionados com nomes de lideranças populares, preservando a privacidade dos participantes.

Os instrumentos de tabulação e geração dos dados para a pesquisa, tanto o grupo focal, quanto a entrevista narrativa, pautaram-se numa abordagem metodológica horizontal, que favoreceu o processo dialógico na pesquisa e possibilitou o pensar compartilhado. Nessa perspectiva, o público pesquisado, (estudantes, monitores e professores), foi compreendido como sujeito ativo e cooperativo nesta investigação.

Para a abordagem analítica das interações deslindadas nas transcrições, a sistematização dos dados construídos foram tomados como ponto de partida da análise. Nesta abordagem analítica foram perceptíveis os sentidos das interações emergidas nas dinâmicas dos dois grupos em relação ao tema em discussão. Utilizamos a técnica da análise categorial para acessar o conteúdo dos dados colhidos. O recurso da análise categorial é um procedimento que envolve a delimitação de unidades de codificação. O pesquisador é quem imprime a autoria da delimitação dos códigos no processo da sua

análise. Este processo se verifica com base na totalidade do texto, em nome de um ideal de objetividade e de racionalidade com critérios de classificação, a partir da “frequência de presença ou ausência de itens de sentido”, pois trata-se de “introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente”. (BARDIN, 2009, p. 37).

Nessa perspectiva, do trato dos dados por meio da análise categorial, partimos dos temas relacionados com o objeto da nossa pesquisa, conforme os tópicos centrais orientadores do roteiro de discussão utilizado para os grupos focais. Apoiados nas fases que compõem a análise de conteúdos propostas por Bardin (2009): 1º pré-análise categorial; 2º exploração do material e 3º a interpretação das informações. Com o instrumental da leitura analítica realizamos a pré-análise do conteúdo, deslindando as ideias articuladas a cada tópico focal cruzando com dados das narrativas. Desta primeira fase passamos à segunda, explorando os dados, organizando-os, ou seja, juntando as informações mais recorrentes dos tópicos focais, transformadas a esta altura em categorias de análise. Com estas categorias identificadas à mão, chegamos à terceira fase, com as interpretações e inferências do conteúdo, à luz do nosso objeto de estudo.

Cabe ressaltar que realizamos uma análise qualitativa dos dados colhidos nos dois grupos focais e nas entrevistas narrativas. Nesse sentido, a pesquisa priorizou a voz dos sujeitos, através da visibilidade de suas falas, expostas nas categorizações analisadas, interpretadas e inferidas. Nossa opção foi a de enfatizar os possíveis indicadores de importância extraídos dos dados, focando qualidades, apontando problemas, desafios e perspectivas, visando fortalecer as emergências das Licenciaturas em Educação do Campo e princípios da Alternância como novos paradigmas para a formação docente.

A tese está organizada numa estrutura de 5 capítulos, sendo o 1º dedicado ao referencial teórico, metodológico e epistemológico adotado para a compreensão do fenômeno que a tese pretende desvelar, o Materialismo Histórico e Dialético (MHD), desenvolvido por Marx e Engels. A base epistêmica desse referencial parte do princípio de que para atingir a essência do fenômeno e capturar sua complexidade, as categorias da totalidade, contradição, mediação e práxis transformadora deverão estar presentes na composição da reflexão.

Marx desenvolve uma reflexão onde a ciência adquire status de compreensão do mundo para sua transformação. Os protagonistas interessados nesse movimento transformador deve ser os trabalhadores produtores reais da riqueza, mas que por conjunturas determinadas pelas condições históricas do modo capitalista de

produção, se encontram em posição antagônica com os capitalistas, detentores dos meios de produção. Por esta razão, Marx defende um processo de construção do conhecimento interessado na compreensão fenomênica dessa realidade e comprometido com sua transformação. Seu constructo teórico instrumentaliza a classe trabalhadora para se compreender como classe e ser a protagonista na mudança da história. Desse modo, a ciência assume um lado da história, como mediação da luta pela liberdade, pela emancipação humana contra toda forma de opressão e desigualdades sociais recorrentes na sociabilidade capitalista e rompe com a hipocrisia de uma ciência neutra alienadora. Assim, o MHD desenvolvido por Marx e Engels se constitui em um método de explicação da realidade, mas também de possibilidade de conscientização sobre uma nova visão de mundo e de uma práxis crítica e emancipatória que diz respeito à materialidade e à concreticidade do fenômeno.

Esta contextualização teórica baseada na “Filosofia da Práxis” nos parece coerente e a mais acertada para fortalecer o projeto de escola, de campo e sociedade contidos na luta dos sujeitos que protagonizam a Educação Campo, pois a partir dessa linha de análise proposta é possível afirmar, com base nos estudos realizados, que a organização do trabalho pedagógica na perspectiva da Alternância não é neutra, tem suas intencionalidades em relação ao projeto de educação, escola, ser humano, de campo e sociedade. Por isso, nosso olhar se volta sobre o trabalho, alienação, estranhamentos, as concepções de trabalho como princípio educativo na perspectiva de Marx e Gramsci. O olhar se estende para a Pedagogia do Oprimido como possibilidade de interpretar a escola socialista, materializada em nosso contexto brasileiro, na perspectiva libertadora proposta por Freire.

No 2º capítulo o objetivo é tecer uma chave de leitura para compreensão das lutas insurgentes pela política pública de Educação do Campo e seus verdadeiros protagonistas e perceber a Educação do Campo como um lugar de exercício de compreensão e de ação da realidade do campo. Por isso, a tessitura desse capítulo passa por alinhar o histórico das origens da Educação do Campo na formação e na educação, as trajetórias de lutas, a Educação do Campo como um projeto dos Movimentos Sociais do campo, a luta por um projeto de escola, articulado com um projeto de campo e sociedade para além deste que está aí. Neste contexto a formação de educadores do campo deve vincular-se à matriz originária da Educação do Campo.

No 3º capítulo apresenta a Alternância educativa na formação e na educação, enquanto objeto de estudo. O objetivo deste capítulo é o de tecer uma

contextualização histórica da Pedagogia da Alternância nas práticas educativas, enfatizando, neste momento, o ambiente onde ela foi gestada, vivenciada e construída no decurso de mais de 80 anos, por meio do movimento CEFFA, a fim de buscar construir uma chave de leitura que evidencie as problemáticas relacionais da Alternância e de como ela se constitui, de uma outra maneira, como uma modalidade educativa que integra os tempos e espaços formativos: a vida e o estudo, a educação e o trabalho, numa unidade de formação contínua com sentido e se torna uma alternativa apropriada para que a juventude camponesa, os trabalhadores e as trabalhadoras do campo exerçam o direito de acessar educação, mantendo e fortalecendo suas lutas sociais, políticas e raízes culturais.

Neste sentido, o roteiro traçado para desenvolver este capítulo apresenta a base empírica e institucional dos CEFFAs, perpassando suas manifestações desde a França até o Brasil, destacando a organicidade, princípios e finalidades, o processo de construção de um sistema educativo, mais que um modelo pedagógico, a luta pelo reconhecimento e um lugar na institucionalidade educacional e na pesquisa acadêmica.

Enfim, como a Pedagogia da Alternância se constrói nas suas trajetórias na formação e na educação básica e profissional. O capítulo encerra com o estado da produção do conhecimento sobre a Licenciatura em Educação do Campo e revela que há poucos trabalhos focados na formação por Alternância no Ensino Superior como objeto de pesquisas acadêmicas.

No 4º capítulo, é realizada uma reflexão sobre a formação de educadores do campo focando nas emergências das Licenciaturas em Educação do Campo. O capítulo inicia abordando as trajetórias históricas de lutas pela formação de docentes do campo no Brasil, desde o “Ruralismo Pedagógico”, apontando as aproximações e diferenciações da Educação do Campo para a Educação Rural e suas repercussões na formação docente. Prossegue com o envolvimento da UFMG nos processos de formação docente junto ao movimento da Educação do Campo, retratando o LECampo, desde seus antecedentes no curso experimental de 2005, o Projeto Piloto de 2008 e a fase regular a partir de 2009.

Neste movimento a análise aborda, desde aspectos históricos, princípios, perfil dos sujeitos, finalidades da formação e o formato pedagógico da organização curricular, tomando por base os Projetos Político-Pedagógicos, livros, artigos que refletem estas experiências e as observações sobre as práticas de organização e execução do trabalho pedagógico dos educadores e vivências dos educandos. O capítulo

já evidencia compreensões e práticas da Alternância na organização do trabalho pedagógico do Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

No 5º capítulo, apresento as compreensões e práticas da Alternância no LECampo, trazendo a análise da pesquisa documental e das observações obtidas na inserção no curso, sobretudo, os dados construídos a partir dos grupos focais realizados com os estudantes e entrevistas narrativas desenvolvidas com professores e monitores do curso. Com os dados em mãos, busco construir 4 categorias de conteúdo da formação por Alternância no LECampo: i) Relações Tempos-espacos educativos na formação por Alternância; (ii) Acesso e permanência na formação por Alternância; (iii) As mediações pedagógicas específicas da Alternância no LECampo/UFMG e (iv) Relações teoria-prática na formação por Alternância.

Nas considerações finais, elaboro uma retomada geral dos principais aspectos apresentados ao longo da pesquisa, buscando sistematizá-los numa perspectiva de proporcionar unitariedade às reflexões, desde o percursos metodológico, teóricos e epistemológico, que serviram de mediações para analisar as compreensões e práticas da formação por Alternância, contribuindo para responder a questão da pesquisa: - Que Alternância é praticada no LECampo. Nas sendas desta pesquisa busco evidenciar o sentido da formação por Alternância e suas potencialidades efetivas na formação docente e contribuições para a formação do educador do campo e para a transformação da escola e da educação.

O resultado da pesquisa demonstrou que o LECampo não utiliza a Pedagogia da Alternância, mas princípios da Alternância. Há uma concepção de Formação por Alternância em construção no curso. Desta construção foram abstraídas 9 mediações pedagógicas específicas e 7 princípios de Alternância que interatuam nos tempos-espacos escola-comunidade no LECampo.

A estratégia da organização dos tempos e espacos escolares entre escola e comunidade revoluciona a organização dos tempos escolares; oportuniza acesso e permanência à educação superior como direito humano aos trabalhadores do campo; potencializa a relação teoria e prática no processo de construção do conhecimento com as mediações pedagógicas específicas mobilizadas e práticas de formação humana contra-hegemônicas, intencionadas a um novo projeto de campo e sociedade.

Vimos que há elementos contraditórios identificados que não potencializam a Formação por Alternância. Eles são relacionados aos principais fatores: econômicos, recursos humanos, pedagógicos e políticos. Os fatores econômicos dizem respeito às

especificidades de um curso organizado por Alternância, o qual demanda, especialmente, disponibilização de recursos para viabilizar transporte e a moradia em vista da imersão dos estudantes durante o Tempo-Escola; recursos para a realização do acompanhamento dos estudantes no Tempo-Comunidade, por meio de visitas dos professores e monitores às suas comunidades, em vista da realização de atividades pedagógicas, entre outros. Fatores ligados aos recursos humanos dizem respeito à falta de uma equipe de educadores dedicada em tempo integral ao curso. Fatores pedagógicos são relacionados à falta de tempo para o planejamento, execução e avaliação do curso de forma compartilhada entre os docentes. Quanto aos fatores políticos, dizem respeito às dificuldades do espaço institucional que formalize a representação dos Movimentos Sociais e Sindicais na gestão política e pedagógica do curso.

Os resultados indicam que a Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo, dada sua relevância, requer aprofundamento nas pesquisas e mais estudos para a sua consolidação como política pública a ser ampliada em todos os níveis da Educação brasileira.

CAPÍTULO I: MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO: PARADIGMA TEÓRICO-METODOLÓGICO

A obra de Marx é única na análise das condições de desigualdade social. Marx chamou a atenção, de forma inigualável, para a distribuição desigual das oportunidades e condições de vida. Vivenciamos atualmente formas bem específicas de uma 'economização' de nossas relações sociais; uma certa dinâmica do capitalismo que Marx não tinha em mente, mas que pelo efeito penetrante em todas as esferas da vida, se pode analisar de modo bem semelhante ao que Marx fez em sua época. (Martin Endress)⁶

Este capítulo apresenta o Materialismo Histórico e Dialético (MHD). Um paradigma teórico, metodológico e epistemológico da práxis como instrumental para análise e compreensão do fenômeno formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (LECampo).

A base epistêmica desse referencial parte do princípio de que para atingir a essência do fenômeno e capturar sua complexidade, é necessário lançar mão das categorias da totalidade, contradição, mediação e práxis transformadora. Marx defende um processo de construção do conhecimento interessado na compreensão fenomênica da realidade e comprometido com sua transformação. Um conhecimento baseado na concepção da práxis como princípio educativo e constituidora do ser humano. Por isso, um conhecimento comprometido com a emancipação humana, contra toda forma de opressão e desigualdades sociais, recorrentes na sociabilidade capitalista; que rompe com a hipocrisia de uma ciência neutra alienadora e possibilita potencializar os paradigmas da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância na contra-hegemonia por um novo projeto de campo e sociedade.

⁶ Entrevista concedida a Deutsche Welle - publicada em 05/05/2018, na Revista Carta Capital.

1.1.O Materialismo Histórico e Dialético(MHD)

O MHD referenciado em Marx constitui-se em uma das ferramentas que consideramos das mais potentes para a formação humana em geral, sobretudo, para a formação da classe trabalhadora, de igual modo para a formação de educadores do campo, aqueles que atuam ou que pretendem atuar na educação da classe trabalhadora camponesa. Além de mediação para interpretar a complexa realidade, o MHD se torna imprescindível para transformar a realidade sob outras bases, sem a exploração humana, como se propõem a desenvolver os que lutam pelo direito à terra, à justiça social, por emancipação humana, ou seja, por uma sociabilidade sem classes, sem desigualdades sociais.

Nesta perspectiva, consideramos relevante a necessidade do conhecimento do MHD que passaremos a descrever mais detalhadamente a seguir. Trata-se de um método de interpretação e ação no mundo, articulando conscientemente com uma práxis revolucionária ou uma filosofia posta como ferramenta teórica necessária para orientar as lutas dos trabalhadores, em vista de uma transformação radical da sociedade. A este método de instrumentalização intelectual, Sánches-Vásques, (2007) chama de “Filosofia da Práxis Transformadora”.Goldmann (1979, p. 47) chama de um grande “paradigma teórico-metodológico” para “uma concepção global do homem e do universo.”

O MHD é uma marca característica do marxismo, pois é a sua visão sobre as transformações da realidade, observada e analisada ao longo da história. Tais transformações ocorridas no mundo definem cada etapa histórica e são decorrentes de lutas sociais travadas por “agrupamentos humanos” sempre em defesa da manutenção de suas vidas.

O homem com sua atividade teórico-prática, com o trabalho, é que tece a história, que produz o mundo natural e social e a si mesmo, contrapondo a ideia de um ser transcendental que, de fora, interfere na realidade da vida, produzindo e reproduzindo a história humana, segundo um telos determinado por este. Para o materialismo marxiano

[...] Produzindo seus meios de vida, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem os seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. [...] O que são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que produzem*, como com o modo *como produzem*. O que os indivíduos são, portanto,

depende das condições materiais de sua produção. (MARX E ENGELS, 1996, p. 26-28 – grifos dos autores).

Conforme Marx, “é possível afirmar que os homens coincidem com aquilo que eles produzem, com a forma como produzem e com as condições com as quais produzem. Uma dada sociabilidade é que produz o homem que a produz, numa relação dialética. Logo, a consciência, produto da atividade humana, é uma abstração da vida real, em suas condições sociais reais. A consciência não cria a vida, mas a vida, sob condições sociais reais que cria consciências. Neste sentido, Marx e Engels (2009) afirmam:

A produção das ideias, de representações e da consciência está [...] direta e indiretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhes correspondem, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; o ser dos homens é o seu processo de vida real [...]. Contrariamente à filosofia alemã, que parte do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação..., parte-se dos homens, da sua atitude real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das representações ideológicas desse processo vital. (MARX e ENGELS, 2009, p.31).

Estas assertivas levam a afirmar um humanismo-materialista em Marx, conforme nos diz Mondolfo (1967, p. 215). O homem para se constituir como humano tem que produzir suas condições materiais de existência. Neste movimento, ele transforma o estado de coisas gerando sua existência e, conseqüentemente gerando a si mesmo como humano. Com este entendimento, Marx inflexiona o pensamento filosófico hegemônico, ao afirmar que o homem é o criador maior da realidade, e que ele é o que é, a partir das relações estabelecidas entre si na sociedade e com a natureza. Esta concepção marxiana, se opõe ao idealismo impregnado na filosofia que ele contrapõe em seu tempo e coloca as bases para a construção do seu edifício defensor de um humanismo materialista de inspiração histórico e dialético. Sendo assim, a história não constitui em um ente à parte, senão apenas na atividade humana que busca seus próprios fins, conforme Marx e Engels (1987, p. 93). Ele assevera que

[...] a ação humana não se faz no vazio econômico, social, político e cultural de um momento histórico. Pelo contrário, ela desenvolve-se na concretude e na complexidade de um sistema de relações sociais produtor e reproduzidor da vida. Esse homem, pois, é livre para agir em determinadas circunstâncias que historicamente herdou e que, com suas ações, ajuda a construir e a transformar. E ao fazer isso, constrói-se a si mesmo e tudo mais à sua volta, de modo que se pode dizer que ‘o ser do homem é o seu processo de vida real’ [...]. (MARX E ENGELS, 1984, *apud* MARTINS, 2008, p. 31-32).

A essencial condição da história humana é a existência de seres humanos vivos, afirma Marx. Não existe homem no vazio e nem história alheia ao movimento da produção dos meios materiais da existência humana circunscrita a cada tempo e espaço, mediada pelo trabalho sobre a natureza. Disso decorre em dizer que no processo das relações sociais correspondente à produção material dos homens é que se efetiva o devir do ser social.

A este respeito Martins (2008) comenta

[...] esse materialismo ontológico não se restringe somente à dimensão propriamente filosófica (entende-se a dimensão do ser), mas atinge também a prática social (a dimensão produtiva e eticopolítica -, o tornar-se outro e o dever ser, delimitados pelas relações de poder) e os processos de conhecimento que se tem construído para se apreender tudo isso (a dimensão científico-gnoseológica - conhecer). (MARTINS, 2008, p. 32).

Observa-se que o materialismo gera uma ruptura epistemológica com a forma idealista de fazer ciência, ao propor pensar o conhecimento organicamente ligado às práticas sociais. Ele defende a liberdade em oposição ao determinismo. À transcendência e abstrações subjetivistas dos paradigmas idealistas da filosofia hegeliana e de seus seguidores, Marx contrapõe com a imanência, e às abstrações subjetivas, pela necessária referência à realidade. Ontologicamente, as relações materiais constituem princípio e organicidade do ser social, base de todas as demais relações de um materialismo constitutivo e organizativo do ser social, ao contrário do idealismo onde as ideias é que produz, organiza o ser social. Por isso, materialismo e idealismo não são teses em oposições por diferenças específicas, e sim contraditórias que se antagonizam, onde a afirmação de uma invalida e deslegitima a outra.

Marx, em sua obra, assume gradualmente de forma radical o materialismo – o qual se torna cada vez mais histórico e dialético - se torna também numa postura

ontológica central de seu paradigma teórico e metodológico. Assim, pelo trabalho, o homem não somente domina a natureza em vista de satisfazer suas necessidades básicas, objetivas, mas também necessidades subjetivas. Neste sentido, a realidade, em todas as suas dimensões, no entender de Marx, se torna um produto da atividade humana, conformando-se em um materialismo humanista.

O materialismo marxiano desenvolve uma concepção de “filosofia da práxis” ou “filosofia da transformação”, comprometida ética e politicamente com uma postura revolucionária em confrontação com o sistema capitalista em sua conformação infra e superestrutural. Seu sistema filosófico, com uma vigorosa fundamentação teórico-prática crítica, denuncia radicalmente o modo de produzir e reproduzir a vida econômica, bem como as relações sociais, a divisão do trabalho, o modo de pensar e de produzir o conhecimento, que ao mesmo tempo é produto e reproduzidor deste sistema. Daí a “crítica aos determinismos, às metafísicas materialistas, às abstrações idealistas-subjetivistas e aos conservadorismos de diferentes tipos.” (MARTINS, 2008, p.63).

Consequentemente, a sua crítica à suposta neutralidade da ciência, uma vez que o ser e o pensar são mediados pela práxis. A práxis é compreendida como movimento dialético da totalidade do ser e do pensar. O “movimento” faz parte da dinamicidade do ser e do pensar, da “totalidade” da realidade, sem ele, o materialismo não é histórico, menos dialético. Segundo Martins, a categoria “movimento” se torna um “primado ontológico, que repercutirá na epistemologia e na axiologia do materialismo histórico e dialético” (MARTINS, 2008, p.64).

A “práxis” é um conceito central na moderna filosofia materialista, segundo Kozik (1976). O mesmo autor afirma que a práxis não é propriamente um conceito filosófico, mas uma categoria da teoria dialética da sociedade. Destacamos um trecho onde ele afirma:

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e de objeto, do produto e da produtividade. (KOSIK, 1976, p.202, grifo do autor).

O humano, então, não é um ser predeterminado, ele se define como determinado e dialeticamente determinador da história na mediação da prática. Por isso, ele afirma que

A práxis é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana. A práxis tem ainda outra dimensão: no seu processo, no qual *se cria* a específica realidade humana, *ao mesmo tempo se cria de certo modo* uma realidade independente do homem. Na práxis se realiza a abertura do homem para a realidade em geral. (*ibidem*, p.205)

No MHD, a prática é fundamento do conhecimento e critério de verdade, segundo Sánches-Vasqués (2007). Para este autor, a práxis se manifesta como uma filosofia da ação transformadora e revolucionária, na qual a atividade humana na sua forma ideal, abstrata foi invertida para colocar de pé a atividade prática objetiva, real, concreta, do homem como ser concreto, real, histórico e social.

Conforme Kosik (1976), a práxis é algo mais profundo que compenetra o todo do homem e o determina em sua totalidade. Assim, para o autor, ela funda a possibilidade de uma ontologia e sua dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social. É com este entendimento que Marx e Engels retomam a dialética e invertem todo o conhecimento até então acumulado, de base hegemonicamente idealista, desde a filosofia antiga na Grécia, até Hegel na modernidade, dando um novo significado ao materialismo e à dialética.

Marx inscreve suas ideias numa perspectiva de uma “filosofia da contradição”, do movimento, da divergência ao se posicionar por uma ontologia do ser material, social frente aos que defendiam uma ontologia metafísica, do mundo das ideias, do pensamento frente à realidade histórico-social e material. Daí a derivação de materialistas, para aqueles que veem a natureza como elemento primordial e, por conseguinte, a consciência como produto da matéria organizada; e idealistas para os que defendem a primazia do espírito sobre a natureza.

Para Saviani (2008) a dialética precisa ser compreendida numa dinâmica de rupturas e continuidades entre velho e novo. Logicamente, o novo, vem representado pelas forças dominadas, interessadas em romper com a lógica da dominação, intencionadas na criação de outra organização societária. Com isso, observamos uma concepção dialética revolucionária, portanto histórica, na acepção do autor. Por isso, não há processo histórico sem a dialética. Negá-la é negar a história, pois só é possível

afirmar que há história quando “o homem não começa de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes”, segundo Kosik, (1976, p. 218).

É importante afirmar, neste ponto, como nos adverte Gadotti (1995), que a dialética em Marx não se resume tão simplesmente em um método para se alcançar a verdade, mas sim se trata, sobretudo, de um entendimento de homem, de sociedade e das relações entre homem e sociedade. A transitoriedade histórica em todas as dimensões da realidade humana não é uma afirmação suficiente para a compreensão da realidade em toda a sua complexidade, uma vez que as modificações sofridas pelas partes interferem em mudanças mais profundas e complexas na totalidade da formação econômica e social. A dimensão de totalidade constitui o processo dialético, pois uma totalidade baseia-se numa complexidade de elementos, aparentemente distintos, particularizados, singulares e isolados.

“O centro da problemática dialética é a fundamental unidade e conexão do real”, afirma Barata-Moura (1977, p.113). Perseguindo as ideias deste autor, ele afirma que no “horizonte da realidade objetiva, o singular, o único, o individual, o particular, nunca se encontram isolados. (...) o ponto de vista da totalidade obriga-nos a aceder ao concreto e a determiná-lo como necessário horizonte fundante de toda a particularidade.” (*Ibidem*, p.120). Ainda destaca que

No fundo, o que importa é mostrar como tudo aquilo que imediatamente nos aparece como distinto ou separado faz, na realidade, parte de alguma totalidade objetiva mais ampla e como se constitui essencialmente dentro de um determinado sistema de relações. O imediato não pode, pois, continuar a ser encarado nos termos de um isolamento fictício, para o qual a repetição e a habituação a certas análises muito contribui. (*ibidem* , p.122).

Nessa lógica, o ser individual distingue-se do todo para afirmar suas especificidades (distingue-se sem desunir) mas, essencialmente, permanece em relação com ele (ou seja, associa-se, articula-se sem reduzir-se). Sendo assim, não se admite um lugar para qualquer individualidade fora da dialética da distinção e da pertença. Também o parcial e o imediato tomados como absolutos, numa suficiência ontológica susceptíveis de pretender fundar a sua independência em si e por si, é unilateral e uma excrescência na perspectiva da dialética transformadora marxiana, segundo Barata-Moura (1977).

Nessa perspectiva, é importante o que nos diz Thalheimer (1979) sobre o fato de o materialismo histórico dialético não negar a diversidade dos distintos agrupamentos, as chamadas “minorias”, mas chama a atenção para o fato de que as classes sim, integram uma dimensão totalizante e, por isso, podem desempenhar maior influência nos processos históricos da sociedade de classes, enquanto que os demais grupos desempenham um papel secundário. Mesmo que secundário, conforme afirma o autor, é importante destacar a importância das ações afirmativas insurgentes hoje em nossa sociedade, a exemplo das lutas do movimento negro, indígena, Educação do Campo, Movimento LGBT, entre outros. A Educação do Campo reivindica sua especificidade, mas não nega a dimensão da escola unitária, da totalidade, pois ela entende que o unitário é a síntese do diverso. Lukács, em seu dito a seguir, demonstra porque focar a análise na totalidade.

O indivíduo nunca pode tornar-se a medida de todas as coisas. Pois, quando o indivíduo confronta a realidade objetiva, faz face a um complexo de objetos inalteráveis e prontos que apenas permitem a ele a resposta subjetiva de reconhecimento ou rejeição. Só a classe... pode relacionar-se com o todo da realidade de uma maneira prática e revolucionária. E a classe também só pode fazê-lo se estiver apta a ver através da objetividade reificada do mundo dado o processo que é simultaneamente o seu próprio destino. (LUKÁCS, 1974, p. 220).

Conforme o olhar dialético, para perceber a mudança do todo é preciso ver a mudança nas partes, mas não ficar restrito às partes, pois a parcialidade restringe a visão de totalidade. O “olhar deve estar atento ao que acontece aí também, mas não só isso. Ele deve ter a atenção voltada para a relação que as partes estabelecem entre si na e com a totalidade social, inter-relação que promove mudanças quantitativas e qualitativas” (MARTINS, 2008, p. 70).

Então, a “concreticidade do concreto”, tida como unidade do diverso, é síntese de múltiplas determinações. Qualquer sociedade humana seja ela da forma que for, será sempre o produto de ações recíprocas dos homens. A “mediação” emerge como categoria do paradigma teórico-metodológico quando dessa asserção sobre a ação recíproca entre as relações de partes constitutivas da realidade e o todo. A mediação é um conceito chave, pois os demais são a ela submetidos para serem devidamente explicitadas e compreendidos.

A medição para explicar as relações entre o todo-parte-todo evita o risco metafísico de considerar os objetos isoladamente. Então, na transformação da realidade,

objetos modificados, partes transformadas transformam ou alteram a totalidade e o objeto transformado torna-se sujeito de um processo transformador.

Nesse movimento não pode haver relações de hierarquias, uma visão assegurada pela noção da reciprocidade, onde o ser e o pensar se movimentam de tal modo que sujeito e objeto se integram recíproca e interdependentemente. Não se separa sujeito e objeto.

[...] o ato de conhecer deve reproduzir o que realmente existe, e o que existe, existe na prática sócio-histórica, tanto na ação, quanto na reflexão sobre ela; é uma relação dialética entre aquele ou aquilo que recebe a ação. Em outros termos, é possível dizer que, na mesma medida em que o sujeito age e reflete sobre a sua ação, ele acaba sendo objeto de sua prática e de sua reflexão, que repercute sobre ele. (MARTINS, 2008, p.75).

Conforme a assertiva acima, nas relações entre sujeito e objeto ocorre a reciprocidade onde ao mesmo tempo objeto vira sujeito e sujeito se torna objeto. Isso implica dizer que a separação entre sujeito e objeto é algo que ocorre na mente, mas não na realidade concreta. Na mente, ela ocorre, subjetivamente, pelo ato de abstração. A abstração é capaz de soerguer um edifício no pensamento sem nenhuma relação com a objetividade real, segundo Marx (2002).

Pelo exposto a totalidade se dá no sentido de apreender a complexidade e abrangência das relações em um mundo social que se organiza num processo de interdependência ativa, onde nada está solto ou em total independência. Os fenômenos sociais e o mundo social são constituídos como unidade do diverso num processo dinâmico e complexo. Esta categoria implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo, segundo Kuenzer (1998).

Nesse sentido, conforme a autora, há a tentativa de compreender o objeto de estudo profundamente, na particularidade que ele expressa, para que assim seja possibilitado o entendimento e a reflexão crítica acerca da totalidade que o cerca. Esse entendimento, no viés do Materialismo Histórico, demanda um movimento dialético das partes para o todo e do todo para as partes.

Nessa perspectiva, seguindo a opinião de Barata-Moura (1977, p. 133)

Um ponto de vista dialético, que é o da realidade objetiva, é ainda indispensável detectar um outro seu traço constitutivo, essencial: a contradição. O real é uma totalidade, sem dúvida, mas uma totalidade contraditória, nos próprios termos e elementos em e por que se constitui e desenvolve. (...) O todo do real não é uniforme e nem homogêneo. Ele abriga a diferença e a multiplicidade. Ele é mutável e variável.

O motor da transformação na realidade é a contraposição ou o “princípio da contradição”, uma negação de dada situação presente no real. É a manipulação da matéria prima mediada pela atividade de trabalho do trabalhador que faz modificá-la e transformá-la em produtos, opostos à forma original da matéria prima trabalhada. Esta ação confere ao novo produto, outra utilidade e outros valores de uso e de troca no mundo da economia.

De igual modo, o marxismo apreende que o processo de produção do conhecimento ocorre nesta relação sujeito-objeto, onde a reflexão se põe sobre elementos concretos da realidade - produzida pela ação humana - construindo a partir das inter-relações entre o mundo do ser do pensar, uma nova realidade sócio-histórica, sob novas bases materiais, superestruturais e ideológicas. Nestes termos, a transformação da sociedade, na visão marxiana, é fruto da práxis humana, de homens sujeitos de seus destinos e não objetos determinados por estruturas alheias à sua ação e reflexão.

“A contradição consiste em captar o movimento, a complexidade do real, com suas múltiplas determinações, abrangendo os contrários dialeticamente, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade”, conforme Kuenzer(1998, p. 65). Ou seja, é a categoria metodológica que consiste na relação dialética dos contrários.

Um dos objetivos centrais da dialética, enquanto ciência, é contribuir para o correto conhecimento das contradições dentro da realidade. “Trata-se de uma contradição que se manifesta e desenrola em todos os processos da natureza, da sociedade e do pensar, independentemente da nossa consciência, correspondendo, por conseguinte, a algo de essencial no movimento dialético”, conforme Barata-Moura (1977, p. 168).

No tocante ao processo do conhecimento só é possível compreender a partir do entendimento da totalidade. Neste sentido, o pensamento dialético, segundo

Goldmann (1979), nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso do conhecimento das verdades parciais.

Dessa forma, para se conhecer o que é a Alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo é preciso compreendê-la como parte, mas inseridas num todo. “[...] a marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente.” (GOLDMAN, 1979, p. 5-6). O Materialismo Dialético ressalta a necessidade da visão de totalidade, considerada pilar central, determinadora da sua epistemologia, porém esta abordagem só tem sentido se tiver envolvimento com a História.

O historicismo do materialismo dialético de Marx e Engels, conforme Martins, (2008, p. 97)

é o materialismo dialético aplicado à análise e à compreensão da história. É um paradigma teórico-metodológico com uma compreensão de mundo cuja ontologia se expressa em sua visão materialista dialética, com profundas repercussões em sua axiologia, isto é, em sua postura ético-política; desdobrando-se essa ontologia ao âmbito epistemológico, tem-se um modelo de conhecimento da história denominado de materialismo histórico.

Na sua obra, “Ideologia Alemã”, está assentada a concepção historicista marxiana, onde Marx e Engels conseguem interagir os elementos materialistas e dialéticos para aplicá-los à história.

[...] Ao contrário da visão idealista da História, não tem que procurar em todos os períodos uma categoria, pois permanece constantemente com os pés no chão real da História; não explica a práxis a partir da ideia, explica as formações de ideias a partir da práxis material, e chega, em consequência disto, também a este resultado; todas as formas e produtos da consciência podem ser resolvidos não pela crítica espiritual, [...] mas apenas pela transformação prática (revolucionária) das relações sociais de que derivam estas fantasias idealistas – a força motora da história, também da religião, da filosofia e de todas as demais teorias, não é a crítica, mas sim a revolução. (MARX e ENGELS, 2009, p.58).

A historiografia conservadora coloca a base da vida em segundo plano na sua visão de história. “Daí que tal concepção só tenha podido ver na história ações

políticas de chefes de Estados e lutas religiosas e teóricas em geral”. (*Ibidem*, p.60). Marx, pelo contrário, coloca a base da vida, o processo real da produção material da vida imediata como fundamento de toda a história. A análise da realidade nesta perspectiva pode chegar a compreender e conhecer o desenvolvimento dos processos históricos em sua totalidade. Marx e Engels constataam a partir disso a existência da realidade exterior como algo independente da nossa consciência sobre ela. Ou seja, a matéria como dado primário, existe no mundo sem precisar ser pensada antes pelas pessoas.

Marx e Engels, com tal pensamento, desbancam o racionalismo idealista subjetivista de Descartes expresso na máxima: “Penso, logo existo” e a corrente filosófica sustentada nesta linha de que tudo o que existe é resultado de pensamentos da cabeça de alguém. Assim, a realidade é produto da dinâmica da vida real, articulada pelas ações objetivas e subjetivas e não apenas fruto do movimento de consciências, mas ao modo de produção de uma determinada época, ou seja, é produzida e reprodutora da realidade.

A esta constatação marxiana, decorre outra evidência de que, se tudo na vida, no campo material, são produtos da ação humana sobre a natureza e das incansáveis lutas que se travam entre si na busca pela sobrevivência mediada pelo trabalho com as mãos (que não exclui e nem se separa a mente, o pensamento), também no campo espiritual, a produção teórica é uma forma de trabalho (trabalho intelectual) que se vincula ao modo de produção e reprodução da vida. Seria incoerente conceber a consciência e toda a produção teórica de forma independente da vida material e em toda a dinâmica que a constitui.

Nessa compreensão, as ideias como produtos engendrados no processo tenso de produção e reprodução da vida são prenes de contradições advindas dos conflitos das correlações de forças políticas, das diferentes concepções em disputa em um dado modo de produção e reprodução da vida. Por isso, as ideias, as teorias produzidas nestas correlações estão eivadas de intencionalidades, de interesses, longe da neutralidade e da pureza como se as consciências fossem de algum lugar fora do mundo.

Com o MHD, o Marxismo originário, inaugura uma nova maneira de analisar e compreender a História. Esta, em todos os tempos, se movimenta em face dos conflitos que engendram processos de transformações contínuas, numa espiral histórica de contradições, onde o velho traz aspectos de inovações e o novo comparece na cena

histórica, em parte com marcas do velho, mas que algo central no modo de produzir a vida material, as consciências e as teorias rompem, se transformam.

O conceito de história em Marx e Engels não se constrói fora da dialética, ou seja, ele se forma na compreensão da realidade como um movimento contínuo, numa visão de que o mundo se altera pela transformação prática, revolucionária das relações sociais. A categoria movimento é um princípio basilar, constitutivo e explicativo da história. No entanto, não é um movimento causado por forças extraterrenas que provoca transformações no mundo, na natureza nas relações sociais onde o homem seria um mero expectador. É um movimento originário e desenvolvido no âmago das contradições imanentes à história. (MARX E ENGELS, 1996).

MHD pode ser apreendido como uma teoria científica, conforme afirma Martins (2008, p. 103) “que busca compreender o mundo na sua concretude, que é movimento constante motivado pela contradição”. Ou seja, conforme a tese defendida em a “Ideologia Alemã”, para Marx e Engels a história é uma construção que baseia no processo real da produção e reprodução material da vida e nas suas interconexões, em que as teorias, categorias, conceitos, formas de consciência etc. vêm a luz não pelas ideias iluminadas, pelo gênio inspirado, mas pelo contraditório movimento das relações, das transpirações engendradas nos processos de produção e reprodução da vida. A partir desta concepção, Marx e Engels inferem que o trabalho se torna uma categoria ontológica do ser social, central na formulação do seu MHD.

Ao compreender o ser e o pensar como constituídos por uma movimentação constante, como devir, foi necessário ao materialismo histórico e dialético, por um lado, conceber o conhecimento como processo ininterrupto e sempre aproximativo da verdade, ou seja, a verdade como uma construção de valor relativo, e, por outro, admitir a ação transformadora como elemento característico da sua ética e sua política. Tal concepção ontológica, epistemológica e axiológica, típica do marxismo originário, é a que denomina de dialética. (MARTINS, 2008, p. 64).

Na perspectiva antropológica de Kosik (1976) a filosofia dialética trata da “coisa em si”. Para este autor, a dita “coisa em si não é uma coisa qualquer, e, na verdade, não é nem mesmo uma coisa,” mas o próprio ser do homem e seu lugar no mundo, ou seja, “a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo.”

Historicamente, o MHD foi interpretado como uma “Filosofia da Práxis Transformadora”, por isso, na esteira desta corrente filosófica lutou-se e ainda se busca reforçar o ideário da escola socialista, vinculada ao polo do trabalho, a serviço da classe trabalhadora, do campo e da cidade. Assim, o movimento dos CEFFAs que deu origem e desenvolvimento do paradigma da Pedagogia da Alternância, assim como o movimento social que cria a Educação do Campo podem ser interpretados nesta perspectiva de uma práxis transformadora da classe trabalhadora camponesa.

1.2. Trabalho e educação como fundamento ontológico do ser social

O binômio “trabalho-educação” constitui-se numa categoria que nos remete às reflexões contidas no pensamento dos Socialistas Utópicos, contudo, nossa pesquisa se inscreve a partir das ideias de Karl Marx e Friedrich Engels, além de outras obras de inspiração Marxista. Partimos da tese de que há fundamentos histórico-ontológicos na relação trabalho-educação, onde trabalhar e educar são atributos estritamente humanos, segundo Saviani (2007).

No instinto do homem não está inscrito aquilo que lhe garante a vida naturalmente, como ocorre nos demais animais que adaptam à natureza. O homem adapta a natureza a si, pois necessita intervir nela, transformá-la, colocá-la a serviço de suas necessidades imediatas. Esta linha de reflexão sobre o modo como o homem se destaca na natureza. Marx e Engels (2009) irá concluir que a diferença do homem para os demais animais, está no fato dele ter que produzir seus meios de vida. Produzir os meios de vida lhes dá a condição conseqüentemente de reproduz a vida material, que é um passo importante da existência humana, possibilitado pelas condições de sua organização corporal.

A atividade humana sobre a natureza para forjá-la a dar aquilo de que precisamos para existir, Marx chama de ação do trabalho. Se é o trabalho e não a razão, aquilo que é o de mais essencial no humano, então podemos afirmar que a essência humana não é algo dado, natural ou divino, mas algo produzido pelo próprio homem. Se é algo produzido e que se complexifica ao longo do tempo esse algo se constitui em um processo histórico. “O que o homem é, é pelo trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Conforme Marx e Engels (2009), a existência humana ocorre e se desenvolve em condições contraditórias no movimento real da vida. O que o homem é,

é determinado pela sua produção, ou seja, pelo que ele produz, e pelo como produz. Neste entendimento conclui-se que o homem não nasce homem e nem sabendo trabalhar. Ele precisa aprender a intervir na natureza para tirar dela seu sustento e neste movimento ele garante sua reprodução, pela produção da vida, onde o processo educativo se torna uma ação inerente ao processo do trabalho. “Aprende-se a trabalhar trabalhando”, conforme Saviani (2007, p. 154).

Analisando as sociedades primitivas em seu modo comunal de produção, onde não havia ainda o fenômeno da propriedade privada e a divisão de classes, a produção era em comum e a educação se fazia neste processo em função da produção e reprodução da vida. A vida educava e a educação era a vida mesma, numa relação dialética de múltipla reciprocidade. “Estão aí a fundamentação histórico-ontológica da relação trabalho-educação”, afirma Saviani (2007, p. 155). Trata-se de um processo que desenvolve-se ao longo da história. É pela ação humana que produz a humanidade, ou seja, a essência humana é o homem mesmo que a produz.

A divisão da sociedade em classes, divide também a educação. Neste período surge a escola mantida pelo estado, mas restrita aos “homens de bem”, que tinham tempo livre para estudar. “A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 156).

O Modo de Produção Capitalista, onde a predominância do trabalho é a do assalariado livre que vende a sua força de trabalho ao dono dos meios de produção, recolocará a escola como dever do Estado e aprofundará a cisão entre trabalho e educação e já consumada no período escravista e medieval, o que resultará, ao longo da história, no distanciamento cada vez maior entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Porém, o capitalismo propiciará a escola elementar generalizada, em função das necessidades postas, sobretudo, a partir das inovações tecnológicas que darão impulso ao processo da Revolução Industrial, no final do século XVIII e início do século XIX, que exigirá um trabalhador alfabetizado e, minimamente qualificado, para atuar na mecanização que substitui as operações manuais nas fábricas.

Nesse contexto, aprofunda-se a divisão da educação, sendo uma destinada a formar os que dirigem e outra orientada para a instrumentalização básica dos dirigidos. Temos, portanto, um processo de institucionalização e universalização lenta e gradual

da educação elementar, estendida aos trabalhadores, em geral circunscritos no meio urbano, ligados ao mundo do trabalho industrial. O meio rural permanecerá marginal a esse processo de desenvolvimento do Capitalismo.

O capital se concentra a desenvolver a produção industrial na cidade, assim como a política, a economia, a educação será induzida nesta mesma lógica, deixando o campo numa lógica periférica, secundária. Observamos que o campo, desde a antiguidade clássica, no momento em que surge a divisão entre senhores, proprietários e os escravos, o trabalho no campo, o campo e os seus habitantes são vistos como algo desprezível, embora, daí viesse a base da sustentação material da vida. Ou seja, desde que surge a apropriação da terra e a divisão da sociedade em classes sociais, separa-se o trabalho manual e o intelectual, separa-se campo e cidade, separa-se a teoria e a prática no campo da produção do conhecimento, separa-se educação e trabalho.

A Revolução Industrial e todo o aparato tecnológico nela decorrente produzem impactos que aprofundam os processos de alienação e estranhamento nos processos produtivos. O fenômeno da divisão do trabalho no mundo da fábrica, provoca divisão, separação entre o contexto escolar e o da produção, segundo Saviani (2007), conseqüentemente aprofunda a dicotomia entre teoria e prática, trabalho intelectual e manual. Estas cisões se manifestam na escola básica que a burguesia cria, onde reforça o dualismo na própria formação profissional, criando de um lado uma escola instrumentalista para formação prática, que atende a maioria dos trabalhadores que irão apenas executar tarefas mais simples, delimitadas e outra escola das profissões intelectuais com ênfase nas bases teóricas para preparar as elites que irão atuar em diferentes setores de gestão na sociedade. A escola socialista proporá a escola unitária com o trabalho como princípio educativo.

1.3 A educação na perspectiva do MHD

1.3.1 A educação em Marx

“Marx não escreveu nenhuma obra dedicada à educação, mas talvez, a sua maior contribuição à pedagogia esteja no seu próprio esforço para pensar teoria e práxis por uma inextrincável articulação recíproca e dialética.” (FRAGA, 2013, p.45). Em

outras palavras, pensar a educação na perspectiva marxiana e do marxismo é pensá-la no movimento do MHD.

Manacorda (2010), em seus minuciosos estudos filológicos sobre a obra de Marx chegou à conclusão de que educação tecnológica seria a tradução mais precisa para o que se chama de “politecnia” ou “educação politécnica” no marxismo. Estes termos fazem parte de uma polêmica conceitual, segundo Saviani (2007, p. 162). Mas, Manacorda justifica sua pesquisa afirmando que estes termos possuem distinções na obra de Marx.

O “ensino politécnico” se refere à diversidade de trabalhos na produção industrial moderna, fundamental para complementar a formação geral, enquanto a educação tecnológica seria a implicação da unidade teoria e prática, visando a “omnilateralidade”⁷ que caracteriza o homem. De fato, politecnia no sentido etimológico quer dizer diversidade de técnicas, um entendimento que pode nos levar a entender técnicas fragmentadas. Mas na tradição marxista a semântica do termo não corresponde ao seu sentido etimológico. Nestes entendimentos, politecnia quer dizer fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna, segundo Saviani (2007).

Para Marx, a politecnia seria a estratégia para formar o homem total, integral, omnilateral. Encontramos em Manacorda o sentido mais expressivo desse conceito marxiano.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2010, p. 96).

É um conceito que se opõe à unilateralidade, a fragmentação que ocorre na divisão do trabalho. É uma denúncia ao sistema de educação na sociabilidade Capitalista que separa a escola de formação intelectual para a classe dominante e escola de formação prática, instrumental para os trabalhadores. A educação traduzida pela “Escola Unitária” de Gramsci tem suas raízes na abordagem marxiana e marxista da

⁷Pode ser visto com maior profundidade nas obras de Marx: Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844; A Ideologia Alemã; Miséria da Filosofia e; Grundrisse. MANACORDA, 2010, p. 94.

politecnicidade cujo termo implica a união entre escola e trabalho ou educação intelectual e profissional.

1.3.2 A Escola Unitária de Gramsci

Paolo Nosella (2010), em seu livro “A Escola de Gramsci” nos alerta que a leitura histórica é uma chave metodológica fundamental para a compreensão da obra de Gramsci. Assim, ele afirma:

a proposta da escola de Gramsci só é compreendida se lida no contexto social, político e econômica da época em que foi elaborada. Para ser compreendido, Gramsci precisa ser lido com um olho no seu texto e o outro na sua história, no seu tempo, nas suas lutas políticas. (NOSELLA, 2010, p. 24).

No que tange à proposta da Escola Unitária, outra ajuda importante para aproximarmos de sua compreensão é importante complementar a leitura do Caderno 12 com algumas partes extraídas dos Cadernos 22 (Americanismo Fordismo) e do Caderno 11 (Introdução à Filosofia), segundo a metodologia de leitura proposta por Nosella (2010, p. 175).

Analisando a escola moderna italiana de seu tempo, Gramsci percebe que ela tem o industrialismo capitalista como princípio pedagógico. Como um pensador e militante comunista, Gramsci discorda frontalmente das escolas modernas que fazem do trabalho na indústria o seu princípio pedagógico de forma “interessada”, segundo, Nosella (2010, p. 24). Portanto, a Escola Unitária não deveria adotar o paralelo didático do mundo fabril. Ou seja, ela não se realizaria como escola do trabalho por simplesmente reproduzir formas do trabalho, pois a escola produz trabalho intelectual e a fábrica trabalho material.

Os operários quando vão à escola, não vão para continuar a produzir os mesmos produtos que na fábrica produziam e sim para entender mais profundamente sua fábrica, seus instrumentos de trabalho e sua organização produtiva, numa perspectiva histórica, universal e política. ‘Assim, a escola fica escola e a fábrica fica fábrica, só que a primeira torna-se *escola do trabalho*, enquanto pertence espiritualmente ao mundo do trabalho e pelo trabalho é inspirada; e a oficina torna-se oficina de trabalhadores *intelectuais* porque passou a

ser oficina iluminada, humanizada e potenciada pela escola.’(NOSELLA, 2010, p. 72).

Gramsci pensa a escola unitária vinculada a uma rede com outros aparelhos que devem agir articuladamente para organizar a cultura com uma intencionalidade de contribuir para a construção da hegemonia dos trabalhadores, dos subalternos que formariam o novo “bloco histórico”⁸, base para uma nova sociabilidade humana, para além do capitalismo, qual seja a sociedade socialista. Portanto, ele não reflete sobre a escola pela escola mesma, mas como particularidade integrada à totalidade da sociedade italiana de sua época.

Afrontando as soluções apresentadas para enfrentar a crise educacional na Itália do início do século XX, Gramsci propõe a escola unitária que integra formação geral, humanista e formação profissional, rompendo com a divisão fundamental da escola em profissional destinada às classes instrumentais e a escola clássica destinada às elites.

Ele critica a falsa interpretação do avanço e expansão das escolas profissionais para atender aos filhos dos trabalhadores como um processo de democratização escolar, pois elas perpetuam e cristalizam as diferenças sociais, pois estas escolas profissionalizantes não formam, dirigentes, mas simplesmente operários para o mundo capitalista, afirma Gramsci, (2001, p. 49).

Para Gramsci

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral a essa finalidade. (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Gramsci afirma que há uma tendência a abolir

(...) qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional,

⁸Sobre Bloco Histórico, ver Gramsci, Cadernos do Cárcere 8, Vol. I, p. 250.

bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 2001, p. 33).

O desinteressado não quer dizer neutro ou interclassista”, nem significa ser “inútil ou alienado. Desinteressado se contrapõe a interesse imediato e utilitário”, conforme Nosella (2010, p. 170-171).

Para Gramsci, o caráter contraditório da função da escola é a expressão do caráter contraditório da vida social italiana de seu tempo, a luta de classes. A contradição presente na escola era fruto da dicotomia que ela representava, aprofundando a divisão social e a luta de classes. Frente a isso, Gramsci sugere uma solução: em vez das escolas separadas, uma para elite e outra para os trabalhadores.

Conforme Coutinho (2004), comentando sobre a Escola Única, desinteressada, que desenvolve as capacidades de trabalhar manualmente, tecnicamente e intelectualmente, afirma:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constanja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Coutinho (2004, p. 75),

Para Gramsci, a escola tradicional era oligárquica não por causa de seu método de ensino ou por sua pretensão de formar homens superiores, mas porque estava reservada apenas a uma elite de futuros dirigentes e ele assevera que

Não é a aquisição de capacidade de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a preparar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental (GRAMSCI, 2001, p. 49).

O fim educativo da Escola Unitária é excluir toda educação subalterna⁹. Ela é classista, destina-se a educar as massas, mas se propõe a superar as classes sociais, ao

⁹ A educação subalterna, na acepção de Gramsci, se relaciona à política educacional vigente que dicotomiza a educação, disponibilizando escolas de formação clássica para os filhos das elites e escolas profissionalizantes para os filhos da classe trabalhadora. Sendo aquela destinada a formar os que pensam e

ser pensada como um dos instrumentos do centro homogêneo de cultura, na construção da hegemonia das massas subalternas. Gramsci sugere uma dialética, não acabar com a escola clássica, pois até então ela forma os dirigentes da sociedade. Se a escola clássica serve para formar dirigentes, e se Gramsci pensa em formar os trabalhadores para se tornarem dirigentes, é preciso olhar para os valores desta escola.

Quando anuncia a Escola Unitária, “humanista”, ele pensa no aspecto humanista ampliado e não no sentido “tradicional”; pois para ele,

a Escola Unitária ou de formação humanista (...) ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

O nascimento da Escola Unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. Gramsci faz uma crítica à universidade e academias como “símbolo, ridicularizado frequentemente com razão, da separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo”.

Num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a Escola Unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. (GRAMSCI, 2001, p. 40).

A Escola Unitária para as massas não pode significar um afrouxamento na disciplina e nos estudos, a “provocar facilidades”, afirma Gramsci. Pensa-se que as dificuldades são artificiais, pois se acredita que o cansaço é fruto apenas do trabalho manual. Por isso, para se criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir das camadas subalternas, tradicionalmente alijadas do direito de estudar, portanto, sem as aptidões adequadas desenvolvidas, será preciso superar muitas dificuldades.

dirigem e esta para preparar os que fazem e são dirigidos. Esta divisão da escola reproduz a divisão social e mantém a subalternidade da classe trabalhadora do campo e da cidade.

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2001, p. 52).

Nesse sentido, é preciso educar o corpo ao estudo e para isso exige-se método, força de vontade, persistência, rotina, ritos para se criar o hábito, entendendo que, estudar é, além de trabalho, para as classes subalternas, um ato político revolucionário. O desafio para os filhos de trabalhadores é suportar dupla jornada de trabalho, ou seja, conciliar trabalho manual e o intelectual. Por isso, Gramsci defende ainda uma rede de creches para o atendimento às crianças na idade pré-escolar com o objetivo de criar nelas o hábito e a “disciplina coletiva” para adquirirem “noções e aptidões pré-escolares” e, além disso, seria ideal que todas as crianças e jovens tivessem as mesmas oportunidades como direito na Escola Unitária.

A Escola Unitária propõe romper a dicotomia escola e vida como também a distância entre escola básica e universidade. A Escola Unitária rompe com o

(...) ensino quase puramente dogmático” onde se privilegia a memória e inaugurar a “fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente; passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas.(GRAMSCI, 2001, p. 38).

Insiste-se no aspecto da autodisciplina intelectual, da autonomia moral dos sujeitos como algo que deve ser construído de forma consciente, responsável sem autoritarismos e mecanicismos. E isto será fundamental para fazer a ponte entre a escola básica e a fase da verdadeira profissionalização, a da universidade. Para tanto, as universidades deveriam ser reorganizadas e revitalizadas rompendo com a passividade intelectual, os academicismos, para se tornarem centros de profissionalização, de elaboração dos intelectuais, de sistematização e profusão da nova cultura, deixando de ser os “cemitérios da cultura” (GRAMSCI, 1968. p. 125-127).

A universidade sim, seria o lugar de interesse da profissionalização e a escola básica seria centros “desinteressados” de formação geral, humanista e profissional.

O princípio unitário integra educação e trabalho, (escola e vida) teoria e prática (pensar e agir, abstrato e concreto), trabalho manual e trabalho intelectual (mente e mãos). Rompe-se com a divisão capitalista do trabalho.

Gramsci aprofunda a visão de Marx, sem perder de vista a sua “base econômica estrutural” e constrói, a partir de seu tempo histórico, seu conceito de trabalho. Ele foca nos nexos dialéticos entre a estrutura e a superestrutura e vê o trabalho como parte integrante da esfera superestrutural, como componente essencial do processo educativo, conforme afirma Semeraro (2015, p.239):

O trabalho, nesse sentido, não pode ser apenas circunscrito ao âmbito da produção material, mas passa a ser considerado princípio educativo que permeia também as mais diversas atividades humanas: a educação, a escola, a cultura, construção e a direção da sociedade. Dessa forma, ao relacionar profundamente o trabalho com a formação humana e a organização da sociedade, Gramsci lhe confere uma dimensão política e coloca a questão fundamental da hegemonia dos trabalhadores.

Gramsci insiste para que as classes subalternas se tornem “dirigentes” e formem seus “intelectuais orgânicos” engajados no exercício da organização da produção, da cultura e da política. A Escola Unitária deverá estabelecer “a unidade entre a escola da vida” e tornar-se não só ativa, mas “criativa”, com a finalidade de formar para a autonomia, responsabilidade e de integrar dialeticamente conhecimento e sociedade, trabalho intelectual, industrial, agropecuário etc., buscando articular esses diferentes lugares e fazeres.

Gramsci funda a “ontologia do novo trabalhador intelectual”, que articula técnica-trabalho, meramente operacional com técnica-ciência, ação reflexiva, intelectual adicionado com uma concepção humanista histórica para com a qual possa se tornar um trabalhador tecnicamente especializado, associado e um dirigente, além de especializado, coletivamente politizado, conforme Semeraro (2015, p.242).

O trabalho como princípio educativo para a Escola Unitária tem por pressuposto que a educação seja dada em uma única escola, sem divisão de classes sociais, que haja unidade entre formação profissional e humanista e que seja articulada com os conceitos de hegemonia e de formação de dirigentes. Esta inspiração de Gramsci vem da escola humanista como expressão pedagógica da reflexão de Marx sobre o trabalho.

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Vimos que a Escola Unitária é pensada dentro de um escopo amplo que envolve a organização da cultura e o papel dos intelectuais. Se a sociedade moderna, baseada no progresso industrial, coloca em crise a escola humanista e forja a formação de novos perfis de intelectuais para compor seus quadros técnicos, a classe trabalhadora, com a Escola Unitária pode elaborar seus intelectuais orgânicos.

Para Nosella, a Escola Unitária de Gramsci está embasada em sua filosofia da práxis, na qual ele expressa toda sua esperança na reunificação da história com a “unitariedade do real”.

Ele experimenta a violência da dicotomia durante toda a sua vida ritmando na contraposição entre continente explorador e sua província explorada; entre os ricos que podiam estudar e os pobres que não tinham oportunidade de ir à escola; entre o campo e a cidade, um atrasado e o outro moderno; entre o intelectual que pensa e o trabalhador que faz; entre as mãos e a cabeça; entre a prática e teoria; entre a escola e a oficina; entre o dirigente e o dirigido; entre a cultura desinteressada do intelectual tradicional e a cultura interessada estreitamente profissionalizante do operador, do funcionário; entre direção política e as massas; entre o sujeito (espírito) e o objeto (matéria); entre a filosofia política e a economia, enfim, entre o reino da liberdade e o reino da necessidade. (NOSELLA, 2010, p. 175-176).

A intencionalidade final da Escola Unitária de Gramsci é a emancipação humana, ou seja, transpor o reino da “necessidade” para o domínio da “liberdade”. Segundo Nosella (2010, p. 180), trata-se de uma escola da liberdade, pois ela ensina a ser livre. Neste sentido, o princípio educativo do trabalho só se materializa com a materialização do momento histórico objetivo da emancipação humana. Para Gramsci, portanto, é a própria liberdade concreta e universal o verdadeiro e último sentido do princípio pedagógico. A Escola Unitária, libertária dos subalternos em Gramsci continua como escola libertadora dos oprimidos no pensamento de Freire.

1.3.3. *A escola libertadora de Freire*

Paulo Freire tem como ponto de partida os fenômenos concretos que constituem o universo existencial histórico do Brasil e da América da segunda metade do século XX. A partir das “situações-limites” que ele analisa, deste contexto histórico o qual vivencia, ele coloca o desafio do diálogo crítico, necessário para a luta em prol da “práxis libertadora”, na esperança ativa da nova sociedade. Enquanto o “inédito-viável” de uma sociabilidade humana sem classes não se instaurar, a luta deve continuar fecundada no sonho esperançoso por liberdade, aonde “a pedagogia será a dos homens em processo de permanente libertação.” (FREIRE, 1983, p. 44). Ai sim, poderíamos falar em uma Pedagogia da Libertação.

Ao pensar uma educação humanista-libertadora, a obra de Paulo Freire oexpressa como ser humano que em toda a sua vida lutou para manter-se firme na coerência ética do “pensar certo”, tão recorrente em seus livros, que traduz sua inexorável posição política, em que, sua vida, suas práticas, seus pensamentos, seus dizeres, sentires e fazeres vocalizam em unísono, o grito dos oprimidos¹⁰. Ele denuncia a opressão e anuncia o processo de libertação como práxis permanente dos próprios oprimidos, como protagonistas da história, sem assistencialismos e paternalismos, seja de opressores ou de lideranças revolucionárias.

Pedagogia do Oprimido, obra de 1968, escrita durante seu exílio no Chile, é uma reflexão teórica que emerge da materialidade empírica em suas práticas socioeducativas de alfabetização e educação popular, junto a camponeses pobres do Nordeste, iluminada pelo seu encontro com Marx e os marxistas chilenos. Esta obra nos chama a atenção desde sua epígrafe, para o compromisso ético, político com uma educação que se traduza como práxis transformadora da realidade, aonde os oprimidos como sujeitos históricos, são os protagonistas da transformação, pois “[...] somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores.” (FREIRE, 1983, p. 46).

A despeito da ousadia epistemológica de Freire, ao não repetir as estruturas da tradição filosófica e ao mesmo tempo promover uma síntese entre a fenomenologia e a dialética, identificamos muitas aproximações do seu constructo teórico com o MHD. É com este olhar da Filosofia da Práxis Transformadora que seguiremos examinando a

¹⁰ A categoria “oprimido” em Freire, traduz no Brasil a categoria “subalterno” de Gramsci. Ambas ampliam a categoria trabalhador/operário evocada em Marx como sujeito histórico na transformação do mundo.

obra de Freire. Seu pensamento teórico interessa ao debate e reflexões acerca da Educação do Campo e das emergências dos processos de formação de educadores do campo por Alternância, visando potencializar a luta dos camponeses pela urgência de um novo projeto de educação, de campo e sociedade.

Demonstraremos esta assertiva dos cotejos de Freire e o MHD na sequência que faremos, examinando algumas das categorias, consideradas protoformais na sua obra tais como: i) práxis transformadora; (ii) educação problematizadora e transformadora; (iii) cultura; (iv) trabalho; (v) política; (vi) dialogia e (vii) indignação-esperança. Poderíamos destacar outras tantas, mas ficamos com estas sete categorias examinadas diretamente nas obras referenciadas em Freire¹¹ e em estudiosos sobre elas.

A “práxis transformadora”. Diálogos consideráveis, com grandes líderes revolucionários e intelectuais como Marx e Engels e tantos outros marxistas estão presentes em sua obra. O próprio Freire afirmava que o seu método identificava-se mais com Marx¹² do que o dos seus reais ou supostos críticos marxistas ortodoxos.

O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o ‘psicologismo’. A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1983, p. 39).

Todavia, sem perder as características próprias que sempre lhe permitiram a abertura para a “reinvenção” de suas próprias concepções, a obra Freireana tornou-se um importante referencial metodológico de resistência política e de construção teórica, na esfera acadêmica, para setores de esquerdas educacionais socialistas.

Tomamos por base a afirmação de Torres quando diz que

O pensamento de Freire pode agora ser claramente percebido como uma expressão da Pedagogia Socialista, e sua análise tem sido, através do tempo, trabalhada dentro e fora da moldura histórico-materialista, e definindo seus velhos temas existencialistas-fenomenológicos sem, no entanto, adotar uma posição ortodoxa. (TORRES, 2006, p. 5).

¹¹ FREIRE (2008; 2006; 2001; 2000; 1997; 1996; 1983; 1980; 1979; 1978 e 1976).

¹² É na sua mais importante obra, a “Pedagogia do Oprimido”, na qual amplia seu referencial teórico, dialogando com autores que comunga o ideário marxista: Lênin, Marcuse, Fromm, Kosik, Luckács etc., que Freire discute, com profundidade, a relação entre opressores e oprimidos, evidenciando a dimensão política da educação e contrapondo concepções educativas. (PALUDO, 2010, p. 140).

A “práxis”, uma categoria reinaugurada por Marx é um conceito básico que urde toda a tessitura da obra de Paulo Freire. Este conceito em Freire tem conexões fortes com outros conceitos centrais do autor como a dialogicidade, ação-reflexiva, autonomia, educação libertadora, docência, teoria-prática. Na interpretação a seguir, a

[...] práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora. [...] A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. (ROSSATO, 2010, p. 325).

Examinando a obra freireana, Rossato (2010) afirma que ela amplia este conceito em outras afirmações: “É síntese entre teoria, palavra e ação”. “A consciência se plenifica na palavra e na ação (*Ibidem*, p.326). A ação é, portanto, uma ação da consciência, mas posteriormente é uma libertação social, gerada por um pensamento dinâmico numa sociedade assumida como em mudança e devenir permanente.” (*Ibidem*, p. 326).

Aplicando o conceito no campo da educação ele afirma que “A educação toma um sentido pleno quando estabelece uma relação entre a vida, a voz, e o pensamento do educador. Gera, portanto, uma prática que resulta de uma forma de ver, atuar e sentir sobre a vida”. (*Ibidem*, p. 326). Paulo Freire aplica a dimensão da práxis ao contexto educativo: o homem educa-se em totalidade num constante processo de devenir, em comunhão com os outros, aprendendo a afirmar-se pronunciando a sua palavra sobre o mundo. Pronunciar a palavra é demarcar um lugar no mundo, é fazer história. A palavra em Freire não traduz somente o significado das coisas, de pensamentos, ela representa a práxis, a “palavração”, conforme Fiori (1983). Esta dimensão da práxis seja na educação ou na ação política se verifica pela unidade dialética da “ação-reflexão”, muito recorrente em toda a obra Freireana.

“A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (FREIRE, 1983, p. 40). O próprio Paulo Freire sintetiza a práxis assim: “Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a ‘leitura’ do contexto social ao qual ela se refere.” (FREIRE,

1978, p.29). Neste sentido, podemos afirmar que Freire, como um crítico dialético, é um educador comprometido com uma educação problematizadora e transformadora.

A “educação problematizadora e transformadora”. A “problematização”, considerada central no processo educativo para Freire, é uma de suas metodologias para contrapor a educação bancária e mobilizar o pensamento crítico e a ação transformadora da realidade, numa perspectiva da práxis. A conscientização é metodologia, mas também finalidade da educação, pois vai além da tomada de consciência, da mera interpretação do mundo, exige engajamento e ação transformadora. Prepara no plano da ação e luta contra os obstáculos à humanização. Uma propositura que vai ao encontro do pensamento central de Marx, quando este critica os filósofos que se limitaram a interpretar o mundo, e que caberia agora também transformá-lo.

Na acepção Freireana, a problematização tem uma significação epistemológica, pode ser um método, uma mediação no processo de conhecimento e de aprendizagem, mas ela pode ser entendida num sentido antropológico ou ontológico, ou seja, o conceito é fundamento de uma forma de concepção do conhecimento e, um modo de agir com os objetos do conhecimento, como uma atitude inerente à ‘essência do ser da consciência’ que leva o sujeito a posicionar-se de forma ativa e crítica diante dos objetos e dos acontecimentos do mundo. Neste sentido da problematização epistêmica a educação problematizadora rompe com a atitude de depositar, transferir, conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária.

A educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. [...] Educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (...). Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1983, p. 78-79).

Na perspectiva da problematização antropológica ou ontológica, Paulo Freire radicaliza afirmando que fora da problematização não há conhecimento verdadeiro, libertador. Então, a atitude problematizadora é uma condição central para que haja um conhecimento autêntico e um sujeito autônomo e livre. Problematizar, perguntar é uma exigência oriunda da condição ontológica do ser humano. Ela incide na

modificação, numa ressignificação dos objetos perguntados e, conseqüentemente, na mudança e ressignificação do sujeito que pergunta.

A problematização torna o conhecimento social e histórico, pois, ao problematizar, o ser humano faz com que comece a perceber que ele só se realiza ligado a uma prática social e sempre vinculado à produção material da vida. A problematização é uma forma de conhecer e de situar-se no mundo, que implica antes de tudo, intervenção sobre a realidade e a produção de um sujeito crítico e politizado. A educação destina-se a emancipar o ser humano e, por isso, deve ser revolucionária.” (MÜHL, 2010, p.329).

Para Freire, o processo da conscientização, mediado pela problematização nas suas dimensões epistêmica e ontológica são fundamentais para uma práxis revolucionária. Por isso ele afirma:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” de realidade, não poderia constituir um compromisso. (FREIRE, 1979, p. 21).

Freire (1980) fala da necessidade de um processo educativo que ajude os sujeitos a construírem a consciência crítica, buscando a superação da consciência ingênua. Neste sentido, “a educação enquanto prática cultural para a liberdade tem como objetivo auxiliar no processo de aquisição da ‘consciência de si’ para o reconhecimento de si inserido numa classe, mas, principalmente, da necessidade da luta em torno dos interesses de sua classe”. (QUARESMA, 2013, p.147).

A “cultura” forma um binômio imbricado com a educação na obra de Freire. A cultura aliada à educação demonstra a dimensão de um projeto educativo sistêmico, alargado, que não se reduz à escola, aos conteúdos e métodos de ensinar. A obra freireana não se reduz a um método. A ação cultural é na verdade uma prática educacional e essa deverá se preocupar com o nível de vida econômica, ajudar as

peças a produzirem as suas vidas, mas também a ganharem consciência política e conhecimento sobre o que está por trás das técnicas de produzir. Assim como Marx (2002), Freire condena a dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual.

O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. (FREIRE, 2008, p. 117).

Ao compreender a educação como uma ação cultural e tomada de consciência sobre o mundo, ele denuncia a prática de educação que reduzem a ação educativa como mera codificação e decodificação de palavras desconexas entre si e da realidade concreta dos educandos. Para um trabalhador camponês ou urbano nada lhe diz respeito soletrar palavras, pois além de sons é preciso acessar o sentido para que a educação jogue um papel social em seu “quefazer” para compreender as situações de injustiça e opressão em que se encontram no mundo. (FREIRE, 2006, p.17). Isso é uma forma explícita de negar a dimensão política no ato educativo.

Mais que escrever e ler ‘a asa é da ave’, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de outro aprendizado: o de ‘escrever’ a sua vida, o de ‘ler’ a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. (FREIRE, 1976, p. 16).

Em Freire a concepção da cultura está vinculada ao mundo da vida, ao trabalho e ao trabalhador. “O homem é um ‘ser-em-situação’, um ser do trabalho e da transformação do mundo, da práxis, da ação e da reflexão, logo não pode ser compreendido fora das suas relações com o mundo, com a vida, com o trabalho”. (QUARESMA, 2013, p. 146). Pelo trabalho ele produz e reproduz a sua vida, sua cultura, constrói identidades.

O “trabalho” não é tratado em uma obra específica de Freire. Mais precisamente, o trabalho aparece na obra Freireana, concebida nos países africanos, no contexto de lutas de libertação anticolonialistas, nos anos de 1970 em diante. Nos

materiais pedagógicos aparece o trabalho como princípio educativo: “O trabalho produtivo é fonte de conhecimento. Com a enxada preparamos os campos para a sementeira e ajudamos a construir um país novo. Nossos filhos e filhas devem aprender trabalhando. Nossas escolas devem ser escolas de trabalho”. (FREIRE, 1997, p. 50).

“Na obra de Freire o trabalho é concebido tanto na sua dimensão ontológica – como condição do processo de humanização do ser – quanto histórica”, afirma Ficher (2010, p. 401). Para esta autora, Freire faz uma profunda relação entre linguagem (palavra/diálogo), consciência (de classe) e experiência do trabalho. Na sua acepção ontológica o trabalho é entendido enquanto práxis humana material e não material, produtora de mercadorias e outros bens imateriais, culturais.

A categoria “explorado”, atribuída ao trabalhador na literatura marxiana, é traduzida na Pedagogia do Oprimido como “oprimido”, uma categoria que permite analisar aspectos da dominação econômica, mas também ideológica e cultural de classe. O trabalho em Freire fundamenta o conceito de práxis. O trabalho é uma expressão fundamental da condição ontológica do ser humano como um ser de relações e transformação do mundo natural e cultural, um ser da práxis, da ação-reflexão. Uma condição contraditória que gera humanização e desumanização, ou “desvalia”.

Segundo Ribeiro (2010, p. 404), a despeito do trabalho-educação não ser algo saliente na obra de Freire, ela não é menor por isso, pelo contrário, percebe-se nela uma fecundidade pela sua centralidade no trabalho e educação dos oprimidos, esquecidos na história, mas que precisam insurgir como sujeitos críticos e protagonistas na política.

A “política” é um conceito intrinsecamente integrado à ação educadora no pensamento de Freire. Na sua concepção de educação ele problematiza o tempo todo a sua dimensão “criticizadora”, para tomada de responsabilidade social e política. Que o homem seja sujeito participante, construtor de sua própria história, no e com o mundo. Quando ele fala da “ingerência” na vida do bairro, no sindicato está se referindo ao que Gramsci diz sobre a necessidade de uma educação que torne os subalternos “capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Na ação política a aplicação da práxis se torna um imperativo para Freire, ou seja, ação-reflexão se torna um binômio inseparável. Para ele, isoladamente, a ação se torna puro ativismo, sem alma, e a reflexão teórica sem a análise empírica crítica, histórica, dialética, sem materialidade no movimento do real, com toda a sua

complexidade, se torna um discurso vazio, simplista, ingênuo, reducionista, fragmentado, sem sentido.

A potência da ação política revolucionária está na sua capacidade de compreensão profunda do real, bem como a força e a validade da teoria está na profundidade de sua inserção na realidade. Com esta assertiva Freire emenda à seguinte: “A educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica”. (FREIRE, 2006, p. 32).

Nesse sentido, as teorias da ação antidialógica e dialógica contidas no capítulo IV do livro *Pedagogia do Oprimido* fundamentam a ação do líder revolucionário mobilizador, em que segundo Freire “a liderança (política, revolucionária) em lugar de simplesmente autonegociar-se, se instaura ou se autentica na sua práxis com a do povo, nunca no des/encontro ou no dirigismo.” (FREIRE, 1983, p. 151). “Ninguém liberta ninguém, tampouco as pessoas se libertam sozinhas. As pessoas se libertam em comunhão”. (*Ibidem*, 1983, p.155). A libertação deve ser o resultado de uma ação coletiva o que demanda uma teoria da ação dialógica, conclui Freire.

A “indignação-esperança” são categorias fundamentais na obra de Freire. Partindo dos comentários de Ana Maria Araújo Freire sobre o conceito de “indignação” no *Dicionário Paulo Freire* (2010, p. 223), a palavra “indignação” para Freire é traduzida por “justa ira”. A indignação é dialeticamente compreendida de forma articulada ao seu “oposto (...), o amor, que necessariamente vem atrelado com a esperança.” O que antagoniza a ira é o ódio, sentimento imobilizador. “A justa ira, ao contrário, nos impulsiona para as ações justas e éticas”. Neste sentido, a “indignação ou a raiva legítima é ponto fundamental na teoria crítico-político-pedagógica que ele concebeu.” (*Ibidem*, p. 222).

Segundo a autora, na apresentação do livro “*Pedagogia da Indignação*” (FREIRE, 2000, p.13)

Paulo sempre dizia que as verdadeiras ações éticas e genuinamente humanas nascem de dois sentimentos contraditórios e só deles: do amor e da raiva. E este livro, talvez mais do que os outros, está ‘empapado’, como ele dizia – de seu amor humanista e de sua raiva ou indignação política que se traduziam em toda a sua obra, porque as vivia na sua existência. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p.33).

A indignação é um sentimento antagônico ao ódio, pois este imobiliza. A indignação nos impulsiona para as ações justas e éticas, que junto com o amor nos leva à humanização, ao “inédito viável”. Estenão é um reino do definitivo, do pronto, acabado, mas da esperança, que nos mobiliza o sonho para lutar, frente às “situações limites”, as “desvalias” da vida, em prol da humanização que se dá em um processo permanente, pois o “inédito viável” se nutre da inconclusão humana, que não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois um devenir, quando acharmos que já estamos lá, é preciso continuar lutando, pois outros inéditos viáveis serão desejados por nossos desejos, nossa razão, demandados por nossas necessidades e vontades autênticas.

Paulo Freire reivindica o direito à raiva ao mesmo nível do direito de amar. O que demonstra uma ambivalência entre os dois conceitos. A raiva ou a justa ira emergem como combustível da revolta e deve levar ao compromisso ético, político para lutar contra os determinismos e a favor das possibilidades de intervir no decurso da história.

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para a minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. [...] A minha raiva, a minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços, fatalisticamente diante da miséria, esvaziando desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e ‘morno’ que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou da sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. (FREIRE, 2000, p. 78-79).

Pelo visto, a indignação em Freire é o combustível da esperança na mudança. A esperança é outro conceito fundamental em seu pensamento, imbricada ao conceito de indignação. Ela é também ligada com outros conceitos como “utopia”, “inédito viável”, “sonho possível”, “diálogo”, “humanização.” “Não é, porém, a esperança, um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero.” (FREIRE, 1983, p. 97).

“A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que roubam, é distorção da

vocação do “ser mais”. É distorção possível na história, mas não vocação histórica”. (Freire, 1983, p. 30). O papel da educação libertadora é potencializar esse dinamismo da natureza humana e cultivar a dialética ação-reflexão na busca de concretização histórica de um nível sempre mais elevado de humanização do mundo. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é uma diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado.” (FREIRE, 1996, p. 59).

A esperança é fundamental para não perdermos a vocação humana da liberdade. A libertação, outro conceito chave, central em Freire, visceralmente vinculado a liberdade, conscientização, luta e revolução. A libertação na Pedagogia do Oprimido aparece como práxis, ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1983, p.77). De forma mais evidente, em Pedagogia da Esperança ele afirma: “É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la, desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”. (FREIRE, 2006, p. 32).

Uma das exigências para a dialogicidade, o pensar dialético, na “Pedagogia do Oprimido” é o conceito “pensar certo”. Isto é, pensar do lado certo da história, do polo do trabalho, dos pobres, dos subalternos, dos oprimidos. Não é uma categoria sectária, mas radical em Freire. É denunciar toda desumanidade, injustiças, indignar com o processo da autodestruição do sistema capitalista. Conceber a história como possibilidade e não determinismo. Acreditar nas pessoas, na humanidade e educar para a esperança e a luta. Se esperar para construirmos um outro mundo. O futuro está por vir e a história não morreu, pois o “o sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanentemente na história e que nos faz e refaz”, conforme Freire (2006, p. 99).

Enfim, a existência de uma dimensão dialética na obra de Paulo Freire que o aproxima de uma perspectiva Marxiana de formação humana e de mundo ecoa em comentários de vários autores, entre eles: Schimied-Kowarzik (1983), Andreola (2000), Romão (2002), Jesus (2010), Quaresma (2013) e Torres (1997).

A nosso ver, a obra e a vida de Freire engendram uma práxis político pedagógica aonde as categorias práxis transformadora, educação problematizadora e transformadora, cultura, trabalho, política, dialogia e esperança indignada, examinadas neste estudo, consideradas conceitos centrais, são ancoradas na dialética, resultando

numa concepção de homem, de educação e formação humana intencionada à humanização, ao ser mais, à conquista de inéditos viáveis. No arcabouço teórico-prático Freireano, a humanização perpassa pelo caminho de uma educação crítica, problematizadora e conscientizadora sobre a realidade, mediada pelo diálogo para a ação cultural pela liberdade.

A despeito de Freire não ser um autor fácil de classificar, um de seus maiores estudiosos, Torres (1997), o resumiu numa palavra: “luta”, o seu conteúdo mais significativo. Escreveu um livro a partir dessa categoria com o título: “Pedagogia da luta” – aonde busca fazer uma radiografia da essência do seu legado. Paulo Freire nos desafia a não repeti-lo, mas sim, criticamente, recriá-lo. Na “temeridade” do tempo presente, o espírito de Freire e sua obra é uma convocação a pormo-nos em “marcha”, num “estado de luta” permanente pela emancipação humana, na qual a educação pode ter um papel decisivo na práxis transformadora.

1.4. Trabalho e Práxis como princípio educativo

O debate brasileiro acerca do princípio educativo do trabalho é polêmico, pois autores como Lessa (1997a, 1997b), Nogueira (1990), Mazotti (2001), Tumolo (2003), Tonet (2015), entre outros, colocam sob suspeita a tese do princípio educativo do trabalho.

Frigotto (2009), ao contra-argumentar com Lessa e Tumolo, admite a práxis como princípio educativo, mas não deixa de afirmar a primazia do trabalho. Para este, quando findar a luta de classes, aí sim, findar-se-ia a necessidade da práxis. Já Kozik (1976, p. 204), nos apresenta a práxis numa perspectiva para além do momento do trabalho.

Assim, a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais com a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis.

Mas o trabalho segue sendo a mais determinante das formas de objetivação, formação/transformação/educação humana”, [...] pois “no capitalismo funda a vida social alienada e estranhada, mas, também, a possibilidade da emancipação social”, afirma Junior (2013, p. 49).

A dimensão pedagógica do trabalho (...) está incrustada tanto na ideia do processo de construção/formação/transformação do homem e do mundo histórico-social quanto na ideia de que na experiência do trabalho alienado/estranhado está posto o processo de degradação física e moral, que não deixa de ser um processo de formação, ainda que negativo, do ser social, assim como a possibilidade de formação/educação do sujeito social potencialmente revolucionário. (JUNIOR, 2013, p.50).

Retomando Marx, vimos que ele percebe em sua análise o lado negativo do trabalho, destacando os processos de alienação e estranhamento nas relações do modo de produção capitalista; que este processo afasta o ser humano de seus produtos finais, da natureza, conseqüentemente, de si mesmo e dos outros, pois inverte-se as relações sociais, desumaniza e perverte a constituição ontológica do ser humano (MÉSZÁROS, 2006). Nesta contradição a dialética proporciona ao homem a capacidade de recompor-se e religar-se retomando os elos do ser humano e natureza, a dimensão individual e social, a atividade de trabalho físico e trabalho intelectual, mental, a produção material da vida e ensino, em um processo histórico que constitui o homem como ser “ontocriativo.” (SEMERARO, 2015).

Para Gramsci, não podemos separar o “homo faber” do “homo sapiens”. Ele destitui de fundamento, a superioridade do pensamento puro, pois não existe trabalho puramente físico, mesmo no mais mecânico e degradado, há um mínimo de qualificação técnica, um mínimo de atividade mental criadora. Seguindo esta lógica os trabalhadores que atuam mais com as mãos utilizam a mente, e os intelectuais que aparentemente, utilizam mais o pensamento, também possuem vínculos materiais.

Ao examinarmos criteriosamente Marx, Engels, depois Gramsci, cada um a seu tempo, concluíram em suas análises sobre a união trabalho e educação tecnológica - a politecnicia - em que, mesmo sendo o trabalho, alienado e estranhado na sociedade capitalista, se integrado com a escolarização, ainda que da escola burguesa, mas associado à práxis político-educativa, haveria aí algo de contraditório contra o capital.

Hoje, dentro do atual estágio da acumulação capitalista, urge atualizar o princípio educativo do trabalho, incluindo a discussão em torno da categoria práxis,

bem como promover a atualização do princípio educativo marxiano. Voltamos a nos valer das assertivas de Kosik (1976) quando afirma: “A práxis não é um conceito filosófico, mas uma categoria da teoria dialética da sociedade.” (KOSIK, 1976, p. 199). Continuando, ele define:

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e de objeto, do produto e da produtividade. (KOSIK, 1976, p.202, grifo do autor).

O humano, então, não é um ser predeterminado, já dizia Freire, ele se define como determinado mas também determinador da história na mediação prática-teoria-prática.

A práxis é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana. A práxis tem ainda outra dimensão: no seu processo, no qual se cria a específica realidade humana, ao mesmo tempo se cria de certo modo uma realidade independente do homem. Na práxis se realiza a abertura do homem para a realidade em geral. (KOSIK, 1976, p.205 – grifos do autor).

No domínio da natureza o que mais importa é discutir o como se dá esse domínio. O domínio da natureza deve ser lido como a necessária relação do homem com o meio para garantir a sua existência por meio da sua objetivação pelo trabalho. Pelo visto, no Marxismo, a concepção de homem é aquela que o define como o ser da práxis. A nosso ver, a práxis deve levar em conta uma ética ambiental. Segundo Sánches-Vásques (2007, p. 28) “[...] práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o Marxismo”. Práxis representa a possibilidade de um trânsito possível da teoria à prática e assegura uma unidade íntima, copulativa entre uma e outra, por isso, a assertiva de Marx e Engels, (2009) é de que a filosofia deve interpretar o mundo em sua existência complexa e buscar as condições para transformá-lo.

Vimos que o MHD presente em Marx, Gramsci e Freire faz uma inflexão ao pensamento idealista e racionalista burguês revolucionando a forma de ver o homem ao pensa-lo como ser concreto, vivo, histórico que se constitui como humano no processo de produção de suas condições materiais de existência, mediada pelo trabalho, pela sua práxis.

O MHD revoluciona a forma de pensar e produzir o conhecimento, organicamente, ligado às práticas sociais, criando a unidade sujeito-objeto, teoria-prática e o compromisso da produção científica com a transformação social, mediada pela práxis transformadora. A dialética do materialismo histórico se opõe à ideia de que o processo do pensamento é o criador do real, pois este é apenas o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado. O método de pesquisa, que propicia o conhecimento teórico, por conseguinte, parte da aparência fenomênica do objeto, visando alcançar sua essência, por meio da análise concreta de uma situação real, concreta, do objeto determinado.

O MHD revoluciona a visão do real ao dizê-lo como contraditório, pois ele não é uniforme e nem homogêneo, ele abriga a diferença e a multiplicidade, e assim ele é mutável e variável, continuo movimento. Assim, a realidade é produto da dinâmica da vida real, articulada pelas ações objetivas e subjetivas na história.

O MHD revoluciona a visão do trabalho que se torna uma categoria ontológica do ser social. Desvela a alienação e o estranhamento humano nos processos da divisão do trabalho. O fenômeno da cisão que ocorre na relação do trabalhador com o produto do seu trabalho é causado pela exploração e supervalorização do capital sobre o trabalho.

A “Escola Unitária” de Gramsci tem por princípio a unidade na diversidade do trabalho e educação e a formação omnilateral, humanista, emancipatória dos trabalhadores, que educa a partir do trabalho e para a política. Esta perspectiva Gramsciana da “unitariedade” indaga os CEFFAs, a Educação do Campo e as Licenciaturas em Educação do Campo sobre até que ponto elas aproximam deste princípio.

Enfim, inscrever-se nesta inflexão é assumir um compromisso ético, político do “pensar certo” na acepção Freireana, colocar-se no polo do trabalho e não deixar-se levar pela sedução das metafísicas pós-modernas que nos levam aos fundamentalismos, aos discursos fascistas do ódio, dos preconceitos, pois preferimos ficar na contra-hegemonia das teorias imanentistas do MHD de Marx, Gramsci, Freire que

consideraram a história como o terreno onde os oprimidos, subalternos, da cidade e do campo, possam se fazer protagonistas, responsáveis por seus destinos, onde a educação aliada ao mundo da produção da vida possa incluir liberdade, autonomia e emancipação como fins da formação humana.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DO CAMPO: INSURGÊNCIAS NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Amar o campo, ao fazer a plantação, não envenenar o campo é purificar o pão. Amar a terra, e nela plantar semente, a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente(Zé Pinto¹³).

Este capítulo tem por objetivo tecer uma chave de leitura para a compreensão das insurgências da Educação do Campo nas lutas dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e perceber este projeto educativo como um lugar de exercício de compreensão e de ação sobre a realidade do campo. Nesse sentido, a nossa pesquisa reafirma a premissa de que falar da Educação do Campo pressupõe iniciar falando do campo, por isso afirmamos que a Educação do Campo começa pela leitura crítica do Campo.

A epígrafe escolhida para abrir este capítulo, do artista popular, cantador da luta pela Reforma Agrária, Zé Pinto, traduz em poesia essa dialética Marxiana, na canção “Caminhos Alternativos”, ao afirmar que, na relação do trabalho com a terra, “agente cultiva ela e ela cultiva a gente”. Reconhecer e considerar a dimensão pedagógica do trabalho com a terra, da produção e reprodução material da vida, da participação política nos Movimentos Sociais e Sindicais, das lutas por direitos, o direito à educação contextualizada à realidade do campo, entre outros, é cultivar a Educação do Campo com o protagonismo dos sujeitos do campo. E para desenvolver a Educação do Campo como direito, a luta passa pela elaboração de políticas públicas e a sua estruturação por meio de marcos legais, afirmando a evocação dos Movimentos Sociais em suas “Místicas” e manifestações políticas: “Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado”.

2.1. A Educação do Campo começa pela leitura crítica do campo

O debate sobre Educação do Campo começa pela discussão sobre o campo, antes de falar, propriamente, em educação e pedagogia. (CALDART, 2008). Ou seja,

¹³ Festival Nacional da Reforma Agrária - <https://www.ouvirmusica.com.br/ze-pinto/1941597/>

oponto de partida para um debate coerente sobre Educação do Campo no Brasil é começar pela leitura crítica do campo, inscrevendo-a na “tendência camponista do Paradigma da Questão Agrária” (PQA), conforme afirma Camacho (2013, p. 752). “Para uma melhor reflexão a respeito da Educação do Campo, é fundamental partir do debate paradigmático que está relacionado com todos os temas do mundo rural”, conforme Fernandes (2008, p. 43). O Paradigma da Questão Agrária (PQA) antagoniza com o “Paradigma do Capitalismo Agrário” (PCA), configurado como pensamento hegemônico na sociedade capitalista atual. (ABRAMOVAY, 1992).

A “questão agrária” é um problema estrutural do modo capitalista de produção o qual emerge da lógica da “reprodução ampliada do capital”, que por consequência, causa um “desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, seja da propriedade da terra, do dinheiro e da tecnologia, da hegemonia da cidade sobre o campo, dos grandes centros sobre as regiões mais distantes, entre outros”, conforme Paulo Alentejano¹⁴.

A relação campo-cidade na sociedade capitalista se apresenta como uma falsa dualidade, pois este sistema é que coloca a cidade em oposição e hegemonia sobre o campo, projetando esse lugar numa posição de subserviência ao capital. Isso rebate nas políticas públicas que passam a privilegiar o setor urbano, conseqüentemente, o campo ficará sempre à margem do processo de desenvolvimento capitalista, por conseguinte, os projetos educativos escolares refletem, reforçam e reproduzem essa tendência. (ALENTEJANO, 2017).

Nesse contexto, nem a arcaica escola rural tem o devido apoio e futuro, pois um campo pensado em função e do ponto de vista do desenvolvimento do agronegócio, não demanda escola. Portanto, para aqueles que ainda ficaram lá, basta o transporte escolar para a escola nucleada na cidade. Transporte escolar e nucleação de escolas urbanas foram as últimas soluções políticas empreendidas pelas elites conservadoras para resolver o problema das populações que “sobraram” no campo, sempre tratadas com desprezo, com preconceitos, como atrasados... Essa visão se formou a partir das práticas, do modo capitalista de pensar o desenvolvimento e empreender a produção material da vida. Por isso, o campo representa o lugar do atraso, pois ficou para trás perante a modernidade e o progresso capitalista. (ALENTEJANO, 2017).

¹⁴ Parte das informações deste tópico são referenciadas em notas pessoais registradas na Palestra de Paulo Alentejano, proferida no I Seminário Nacional de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo, realizada em agosto de 2017, na Faculdade de Educação da UFMG.

O capitalismo desde suas origens considerou os povos do campo como “incapazes” para gerir os negócios no campo. Antunes-Rocha (2012a, p. 40-41) trata de forma apropriada desse tema ao demonstrar como a terra é, inicialmente concedida aos amigos da Coroa Portuguesa, os classificados como “capazes”. Na acepção da palavra, “capazes” se refere àqueles que tinham posses, ou seja, capacidade econômica para produzir e exportar, em conformidade com o sistema colonial. Isso tem reflexos até hoje na concentração das terras e no modo de ver as populações camponesas. A “territorialização” do capital no campo sempre gera um processo de “desterritorialização” das populações camponesas que há décadas e, às vezes, toda uma vida habitava o território. (FERNANDES, 2008).

Frente à visão mercantilista, capitalista em processo, observa-se um movimento de reação, com outra visão que vem por meio de Movimentos Sociais insurgentes, colocando-se numa atitude de contra-hegemonia e demonstrando que o campo é um espaço de produção, mas também de cultura, de vida, pois tem gente e esta gente produz e reproduz a sua vida, pensa e sonha com outro projeto de campo e sociedade. (ARROYO, 1999). Portanto, as forças do capital ainda não conseguiram se impor e anular por completo as forças da camponesidade, resiliente que ainda persiste e insiste em manter-se no campo e defender o seu território. (ALENTEJANO, 2017).

É evidente a existência de dois modelos de desenvolvimento em disputa no campo brasileiro, como também é saliente a relação entre a Educação do Campo e modelos de desenvolvimento em disputa. Isso porque a Educação do Campo é um projeto dos Movimentos Sociais. E esta surge como mais um espaço de leitura crítica da educação rural. Por isso, a nosso ver, a Educação do Campo pode ser também considerada como instrumento de leitura e interpretação da realidade do campo. Pensada assim, ela se torna parte de um projeto transformador da realidade do campo. Ela é ao mesmo tempo leitura crítica e exercício de transformação dessa realidade, afirma Alentejano (2017).

Por isso, tornou-se lugar comum, metodologicamente, iniciar o debate da Educação do Campo, introduzindo primeiro o tema da Questão Agrária. Na atualidade, é insustentável separar a luta pela Reforma Agrária do movimento da Agroecologia e do fortalecimento da Agricultura Familiar e Camponesa e vice-versa. A oposição do agronegócio à Reforma Agrária se estende à Agroecologia e ao campesinato como classe. “Enquanto o modelo agrário brasileiro for marcado pelo domínio da grande

propriedade monocultura, a Agroecologia não será mais que um fenômeno marginal”, afirma Alentejano (2014, p. 24).

Sendo assim, enredamos nossa análise sobre os dilemas da Questão Agrária da Agroecologia frente ao Capitalismo Agrário, com referências em Alentejano (2014), para entender os grandes desafios enfrentados pelos Movimentos Sociais na luta para empreender a Reforma Agrária Popular e a Agroecologia camponesa. As chaves da “concentração fundiária”, “internacionalização da agricultura”, “insegurança alimentar” e da “violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental”, nos ajudam nesta análise.

A “concentração fundiária” é uma das raízes das desigualdades sociais no Brasil, pois ela tem por consequências, a concentração de rendas e riquezas no campo e na cidade, uma realidade revelada na análise do índice de Gini¹⁵, que mede a concentração de terra, renda e riqueza. O índice brasileiro em 2005, ficou em 0,854, ou seja, quase no topo da alta concentração.

Conforme dados do censo agropecuário brasileiro de 2006 (BRASIL, 2006), fica evidente as desigualdades na estrutura fundiária brasileira ao demonstrar os pequenos estabelecimentos com menos de 10 hectares, com 47% no total, ocupam uma área de apenas 2,7%. Em contrapartida, as grandes propriedades, ou seja, estabelecimentos com mais de 1.000 hectares, com 0,9 % do total, ocupam uma área de 43%. O recorte sobre os estabelecimentos com até 100 hectares chegou a 90% do total e ocupam uma área de 20% do total. Os estabelecimentos acima de 100 hectares somam menos de 10% do total e ocupam 80% da área. (BRASIL, 2006). A concentração fundiária é uma das principais marcas históricas do campo brasileiro. Os dados demonstrados mantêm inalterados a mais de 50 anos, conforme Alentejano (2014).

A absoluta concentração e o monopólio das terras no Brasil por grandes latifundiários, tem se desdobrado em muitas consequências: o impedimento do acesso à terra aos jovens camponeses; a expulsão para a cidade de posseiros, comunidades tradicionais, entre outros, por meio das grilagens de terras; a modernização da agricultura com o uso de máquinas, de tecnologias de precisão, que resulta na

¹⁵O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda. Neste caso, ele foi utilizado para medir a concentração da terra. O método consiste em medir numericamente de 0 a 1. O valor zero representa uma situação de igualdade e quanto mais próximo de 1, representa os níveis de extrema desigualdade ou concentração. Em relação às desigualdades sociais, na última comparação feita em 2004, os 20% mais pobres com os 20% mais ricos, no Relatório de Desenvolvimento Humano 2004, elaborado pelo PNUD, o Brasil apareceu com o índice de 0,591, atrás de 127 países, demonstrando que não é desigual somente na distribuição da terra, mas também da renda.

diminuição da mão de obra no campo; a “discrepância da representação política entre camponeses e latifundiários, conforme Carter (2010); desigualdades no acesso ao crédito; desigualdade da renda e privilégios dos já privilegiados economicamente no acesso aos recursos públicos.

Entre tantas outras mazelas, deparamos com o fenômeno do êxodo rural e o exponencial aumento da população urbana com a redução absoluta da população rural. Contudo, os pequenos estabelecimentos com até 100 hectares, responderam por 84,36% das pessoas ocupadas no campo. Ou seja, a agricultura familiar e camponesa emprega 12,6 vezes mais trabalhadores por hectare que os médios e grandes estabelecimentos, conforme o senso agropecuário de 2006.

Conforme Alentejano (2014), este processo do avanço do agronegócio e do capitalismo no campo tem suas raízes históricas de longa data, mas a modernização com a “Revolução Verde”¹⁶ tem suas raízes e fortalecimento com o financiamento do Regime Militar, a partir de 1964. Segundo Delgado (2010), o pacto agrário modernizante do ponto de vista técnico, faz articulações políticas e econômicas entre as oligarquias rurais, a indústria o setor financeiro, alargando ainda mais o processo da concentração da terra no país.

A desigualdade no acesso ao crédito rural é visivelmente perceptível pelos números que o governo libera para o Plano Safra¹⁷ a cada ano, em que os valores para o agronegócio chegam a 70% acima daqueles liberados para a Agricultura Familiar. Conseqüentemente, a desigualdade de acesso ao crédito impacta na desigualdade da renda. E ainda os que mais acessam recursos públicos na forma de crédito, são os que mais ganham renda e os que menos pagam impostos e os que mais conseguem driblar o governo, pressionando para o perdão de suas dívidas creditícias. (ALENTEJANO, 2014).

Na agri(cultura), onde segue-se mais a lógica da vida, o que mais importa em relação à terra é o seu valor de uso. Ao contrário, no agro(negócio) acirra-se a lógica da terra como mercadoria, importando, unicamente o seu valor de troca. Por isso, outro

¹⁶ Revolução Verde consiste, inicialmente, em um pacote com tecnologia moderna: mecanização, quimificação, melhoramento genético. Este pacote foi criado nos EUA e difundido pelo mundo após a Segunda Guerra Mundial. Segundo Zamberlan e Froncheti (2012) este modelo no Brasil tem sua 1ª fase no Brasil entre 1965 a 1985, ao que ele chama de “modelo tecnológico extensivo. Coincide com o período da ditadura militar. A segunda fase vai de 1986 ao final da década de 1990 com o modelo intensivo. Significa a expansão da Revolução Verde para todo o Brasil, uma etapa que preparou a 3ª fase dos anos 2000 aos dias atuais com o modelo biotecnológico, com a introdução da biotecnologia e da engenharia genética, aonde assistimos o novo fenômeno da transgenia.

¹⁷ Plano Safra 2017. www.mda.gov.br.

efeito nefasto da concentração fundiária no Brasil tem se dado pela facilitação de transferência de terra para mãos de estrangeiros.

A “internacionalização da nossa agricultura”¹⁸ se constitui hoje numa das ameaças ainda mais evidentes ao processo de desterritorialização da Agricultura Familiar e Camponesa e ameaça à soberania territorial, segundo Alentejano (2017). Para Fernandes, “a territorialização do capital precisa destruir outros territórios” (FERNANDES, 2008, p. 44), sejam eles camponeses, indígenas, quilombolas, de povos e comunidades tradicionais. A primeira internacionalização e desterritorialização se deu com o início da colonização no século XVI. Este processo massacrou milhões de indígenas e impôs quase quatro séculos de regime de escravidão no país.

O movimento atual é o da estrangeirização das terras, o controle da agricultura, pelas empresas transnacionais que manipulam e dominam toda cadeia desde a produção das sementes híbridas, transgênicas, a produção de insumos como os agrotóxicos, a industrialização e a comercialização. Segundo Harvey (2004, p. 121), este processo do avanço do capital sobre as terras no Brasil tem todas as “características da acumulação primitiva que Marx menciona.” Este fenômeno da “acumulação por espoliação”¹⁹ ocorre mundo afora, com o processo da “expulsão de populações camponesas e a formação de um proletariado sem-terra tem se acelerado.” No bojo deste processo privatiza-se até a água e o agronegócio se impõe substituindo a Agricultura Familiar Camponesa, com o padrão agrícola da Revolução Verde intensiva em água, terra e energia.

A “insegurança alimentar”, outra consequência da alta concentração das terras, é um fenômeno financiado pelo crédito agrícola, concedido em orçamento pelo Estado Brasileiro. A justificativa desta hipótese se baseia nos dados de pesquisas que revelam um crescente deslocamento das principais culturas destinadas à alimentação (a exemplo do arroz, feijão, mandioca) para produção destinada aos insumos industriais e a exportação (a exemplo do milho, da cana, soja e gado).

Observa-se que, dos 851 milhões de hectares existentes no Brasil, 553 milhões de hectares são agricultáveis, dos quais 289 milhões de hectares são destinados à especulação; 196 milhões de hectares são de pastagens; apenas 70 milhões são

¹⁸Para maior aprofundamento sobre este assunto ver os estudos de HARVEY (2004); FONTES (2010).

¹⁹ Segundo Alentejano (2014, p. 30), “a noção de acumulação por espoliação ajuda a lançar luz sobre o atual processo de avanço do capital sobre os recursos naturais e os direitos sociais, contribuindo para ressaltar o caráter permanentemente violento da expansão capitalista.” Ainda sobre o assunto, ver o trabalho de SAUER, Sérgio e LEITE, Sérgio P. **A estrangeirização da propriedade fundiária no Brasil**. Rio de Janeiro: OPPA/CPDA/UFRRJ, 2010.

ocupados com lavouras, sendo 32,4 milhões de hectares destinados, sobretudo, para a soja, cana-de-açúcar e milho, que não se destinam diretamente à alimentação humana. A tendência é de cada vez mais insumos para a exportação e menos alimento. Esta ocupação vem crescendo a cada ano comparativamente aos anos anteriores, o que justifica a afirmação de que o agronegócio representa insegurança alimentar no Brasil, segundo Paulo Alentejano (2017).

Por fim, a “violência, exploração do trabalho, devastação ambiental e a impunidade” são consequências graves desse modelo de desenvolvimento da ampliação do capital sobre a agricultura brasileira. A violência no campo envolvendo conflitos em torno da luta pela terra é maior nas fronteiras agrícolas, hoje configuradas na região amazônica. Cresce o número de assassinatos no campo, conforme dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2016).²⁰ Existem dados comprovados de morte por exaustão no trabalho, aumento do trabalho escravo, mortes por doenças causadas pelo excessivo uso de agrotóxicos na produção agropecuária. Ou seja, o agronegócio viola os direitos humanos e o Estado Brasileiro, com o dinheiro público, financia a degradação humana. Esta afirmação pode ser verificada no trabalho de Mendonça (2010). Esta autora denuncia que a despeito de legislação pertinente, e das evidências do trabalho análogo ao escravo, nenhuma grande empresa deixou de receber financiamento público no Brasil.

Conforme a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), o Brasil é o maior consumidor de agrotóxico do mundo. O consumo representou 20% da produção mundial em 2012²¹. O uso intenso de agrotóxicos nas áreas de monoculturas, além de contaminar solos, água, pessoas, diretas e indiretamente, colocam em risco a produção de alimentos básicos altamente contaminados, segundo as pesquisas.

A devastação ambiental com a escalada de desmatamento para pastagens e plantio da soja, sobretudo, na região amazônica impacta sobremaneira, colocando em risco a biodiversidade. E tudo isso é financiado pelo poder público por meio do crédito rural, da facilitação das licenças ambientais e da quase ausência de fiscalizações, afirma Paulo Alentejano (2017).

²⁰ Fonte: Centro de Documentação Dom Tomaz Balduino.
Acesso: <https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/category/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao?Itemid=-1> – Acessado em mar. 2018.

²¹ Estudo com os dados mais detalhados sobre o uso de agrotóxicos no Brasil pode ser conferido em ABRASCO - <https://www.abrasco.org.br/site/>.

As “agroestratégias”²² estão presentes no Congresso Nacional buscando ainda mais flexibilizações na legislação para o avanços sobre áreas de preservação ambiental, terras indígenas, de quilombolas e assentamentos rurais de uso comum e para o uso indiscriminado de agrotóxicos.

A questão agrária, segundo Fernandes (2008) é um paradigma estrutural sem solução no modo capitalista de produção. O problema se expressa pela absoluta concentração de poder pelo capital, de um lado, e a expansão absurda da miséria, de outro, por meio da exclusão dos camponeses no acesso à terra, ao capital e tecnologias.

Segundo Mendras, citado por Fernandes (2008) existe um paradigma do capitalismo agrário, onde se constata o problema do empobrecimento do campesinato, mas que apresenta uma solução no próprio sistema, por meio da integração com o capital. Nesta corrente, os estudos não colocam em questão o mercado capitalista.

Os dois paradigmas, o da questão agrária e o do capitalismo agrário, analisam os processos de destruição do campesinato, cada um com sua lógica diferente. Nesse sentido, tanto Kautsky, quanto Lênin e Mendras estão atualmente superados quanto ao que discutiram a respeito do “fim do campesinato”, conforme Fernandes (2008).

O paradigma do capitalismo agrário, na perspectiva de Mendras ganha novo foco, segundo Fernandes (2008), pois agora o “fim” do campesinato não está na expropriação gerada pela desigualdade, mas na integração do camponês na economia capitalista que o transforma em agricultor familiar. Contudo, o paradigma agrário exposto por Kautsky e Lênin no final do século XIX continua, com o agravante dos avanços tecnológicos que aprofundam a concentração das riquezas e do poder.

Essas leituras do ponto de vista dos dois paradigmas reforçam duas leituras, sendo uma que vê o camponês integrado como agricultor moderno, segundo Barta (2007) ou como Agricultor Familiar, segundo Abramovay (1992). O fato é que além das diferenciações de leituras que muitas vezes estão a serviço de diferentes fins, as diferenciações econômicas impostas pelas desigualdades geradas pelo sistema capitalista de produção, quando expropria, gera os sem-terra, os proletários rurais e, quando insere no processo de produção ampliada, gera os integrados capitalistas.

Um outro modelo de desenvolvimento na perspectiva popular, camponesa se coloca no polo dos trabalhadores do campo com a luta pela Reforma Agrária popular ou

²² Ainda mais elementos sobre as investidas agroestratégicas no campo das disputas para desconstrução da legislação brasileira, para a expansão do agronegócio, ver Alentejano (2014, p. 52-53).

camponesa, aliadas às lutas dos trabalhadores da cidade e do movimento da Agroecologia. A luta pela Reforma Agrária deve incorporar tudo aquilo que se opõe ao modelo hegemônico com a estruturação de bases legais para garantir o princípio social da terra para a democratização de sua distribuição e a diminuição das desigualdades sociais no campo, a adoção da Agroecologia contra toda forma de devastação e destruição da biodiversidade e o uso de sementes transgênicas e agrotóxicos, a dependência dos insumos de fora; bem como princípio orientador nas formas das relações justas de trabalho, de novas relações com o meio ambiente e com a terra, mais equidade nas relações de gênero, de gerações e etnoraciais.

Centralidade na produção de alimentos e na soberania alimentar e nutricional, bem como a organização da produção, transformação e comercialização por meio da cooperação e o associativismo agrícola são os desafios enfrentados pelos movimentos camponeses atuais. Mesmo com menor área, menos crédito e assistência técnica, bem como menos tecnologias, a Agricultura Familiar Camponesa se revela como aquela que produz mais alimentos, agride menos o meio ambiente e emprega o maior número de pessoas no campo. Ela ainda denuncia a escola rural, urbanocêntrica, etnocêntrica, colonizadora e anuncia a Educação do Campo, protagonizada pelos mais diversos sujeitos do campo.

A Educação do Campo, matriciada nos Movimentos Sociais camponeses, é uma leitura crítica da educação em geral, seja ela urbana, sobretudo a educação rural. Ela constitui também em um instrumento para análise crítica e compreensão da atualidade do campo e da realidade social, política, econômica do nosso país como um todo, assim como elemento estratégico do exercício da luta por transformações dessa realidade.

2.2. A luta pela democratização do acesso à terra e à Educação

Falar de Educação do Campo no Brasil é falar de luta pela terra. E os que lutam pela terra são os sem-terra, ou os com pouca terra, ou posseiros, aqueles que o sistema sempre deixou à margem por considerá-los desqualificados para tal. Neste rol dos lutadores pela terra estão os povos originários (indígenas) e os Quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, geraiszeiros, quebradeiras de coco e tantos outros. Nosso propósito é ir às raízes mais profundas da nossa história e verificar que a luta pela terra

começou com a resistência indígena, desde a primeira invasão colonial Portuguesa no país, em 1500.

Desse marco inicial até a Lei N^o 601/1850, chamada de Lei de Terras, a terra era dada pela Coroa em concessão às pessoas ligadas à nobreza Portuguesa, consideradas “capazes”, ou seja, os homens que possuíam bens, com condições econômicas para fazer produzir a terra. A Lei de Terras encerra esse longo ciclo histórico de alta concentração fundiária, e passa a exigir, a partir de então, a compra da terra para aqueles que queriam e podiam adquiri-la. Foi assim que “milhões de hectares de pequenos posseiros, por falta de recursos destes, passaram para as mãos de grandes proprietários”, conforme Zamberlan e Froncheti (2012, p. 15), acirrando ainda mais o conflito em torno da terra. Por estas razões, indígenas, caboclos, negros africanos libertos e afrodescendentes ficam sem a possibilidade da posse da terra de forma legítima, segundo a Lei, conforme Grzybowski (1987).

Os imigrantes europeus acirram mais ainda esse conflito, desde sua chegada aqui, a partir da metade do século XIX, segundo Tavares Santos (2002), pois eles também reivindicam terras, e muitas vezes, são assentados em terras ocupadas por indígenas. Revoltas populares como a Cabanagem (1835), a Sabinada (1837), a Balaiada (1838) e a Praieira (1848), podem ser interpretadas como reações à política de terras, consagrada como princípio absoluto da propriedade da terra nas mãos de poucos, pela primeira Constituição do Brasil de 1824.

Segundo Martins (1981), a Lei de Terras de 1850 foi uma forma de mudar o regime da concessão de terras das sesmarias para a venda de terras. Isso tem um rebote fundamental no processo de proletarização camponesa. Ou seja, Os grandes proprietários, donos do poder político vão controlar pelo Estado o acesso à terra para possibilitar que negros, indígenas e migrantes não tenham acesso fácil à terra para assim terem mão de obra disponível como assalariados. A Lei de Terra contribui para manter inalterado o sistema de latifúndios, a concentração e o processo de mercantilização de terras no Brasil.

Esse quadro não se alterou nem com a proclamação da República (1889) e a nova Constituição de 1891. Os governos republicanos deram continuidade e aprofundaram a política de imigração trazendo trabalhadores europeus, sendo que o país possuía contingentes de trabalhadores negros, indígenas, caboclos sem-terra, segundo Tavares Santos (2000). Daí, as revoltas de Canudos (1892-1897), na Região Nordeste, a Guerra do Contestado no Sul (1912-1915), por isso no século XX eclodiram

vários movimentos de luta pela terra no Brasil, com destaque para as Ligas Camponesas.

Pela primeira vez, o Estado brasileiro reconhece em Lei a finalidade social da terra na Constituição de 1946. Isso se deu por forças dos Movimentos Sociais camponeses da época. Mas a Reforma Agrária, tão sonhada, foi sempre protelada e substituída por políticas de controle do espaço, por meio dos Projetos de Colonização como resposta do Estado às lutas e reivindicações sociais do campo. Nesse período chamado de redemocratização, pós era Vargas, surge o movimento das Ligas Camponesas, conforme afirma Stedile (2006). Outros movimentos vão surgir, com destaque para a União dos Trabalhadores Rurais do Brasil, criada em São Paulo em 1955.

A organização e institucionalização do sindicalismo no campo, ocorre a partir de 1962, com a Lei de regulamentação sindical rural, o Estatuto do Trabalhador Rural e a criação da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), em 1963. Esses movimentos de lutas e conquistas legais fazem avançar a luta pela terra que a partir de então se insere na forma da Lei.

A pressão popular pela Reforma Agrária fez o Estado Brasileiro aprovar a primeira Lei da Reforma Agrária (Lei 4.504/1964)²³. Porém, aprovada em pleno início de Ditadura Militar, ela nunca saiu do papel. Mais uma vez o Estado, em resposta às demandas por terras, investe nos Programas de Colonização em terras públicas e áreas de fronteiras, que perduraram ativos até 1984, com base no Decreto 59.428, de 27 de outubro de 1966, o qual equivale ao sentido da Reforma Agrária estabelecido pela ditadura militar. (MENDONÇA, 2006, p. 72). A opção foi por terras públicas, e/ou terras de fronteiras. Neste contexto, mais de 77 mil famílias deixaram seus estados no sul, sudeste ou nordeste para irem ao Centro Oeste e, sobretudo, na região Amazônica, conforme Zamberlan e Fronchetti, (2012, p. 18).

Em meados dos anos de 1980 eclodem vários conflitos agrários e junto deles ressurgem Movimentos Sociais de luta pela terra, com o fim da Ditadura, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que irá ganhar visibilidade na sociedade brasileira e até internacional pelo seu caráter organizativo e ofensivo na luta pela Reforma Agrária popular.

²³Esta Lei ficou conhecida como Estatuto da Terra.

Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acessado em 22 jun. 2018.

O conflito agrário é um dos embates que ressoam na elaboração da Constituição de 1988. Contudo, toda a luta para que houvesse uma legislação que alargasse o conceito de fim social da terra não avançou. Ou seja, “foi alterado o conceito de limite do tamanho da propriedade fundiária que incidia no conceito estatutário de Latifúndio por Dimensão, objeto de desapropriação. Isso na prática significou admitir dimensão ilimitada à terra de exploração.” (ZAMBERLAN e FRONCHETI, 2012, p. 19).

Um avanço na letra da Constituição de 1988 foi a introdução dos conceitos distintos de Reforma Agrária, Política Agrícola e Política Fundiária. Dado o limite da não limitação do tamanho da propriedade da terra, a disponibilidade de terras para fins de Reforma Agrária fica comprometida. Por isso, os Movimentos Sociais e Sindicais do campo passam a introduzir táticas e estratégias de lutas por ocupações de terras de latifúndios (geralmente improdutivos) para forçar o Estado a fazer a Reforma Agrária.

Com todo o esforço de distribuição de terras, nos anos de 1990 e início dos anos 2000, o quadro agrário brasileiro continua inalterado, conforme já exposto no tópico anterior. Os latifúndios, com apenas 168 mil imóveis, ocupam 280 milhões de hectares, os quais representam menos de 2% do total de imóveis, chegando a ocupar 32,9 % do território nacional. Ou seja, cabe destacar que metade da terra cultivável no Brasil continua nas mãos de menos de 2% de proprietários.

Conforme dados do INCRA (2016), o acumulado da política de distribuição de terras no Brasil começando em 1994 até 2026 apresenta um total de 9.128 assentamentos,²⁴ ocupando uma área de 88 milhões de hectares, o que corresponde a 10,2% do território, com um número de 1.348.484 famílias.

Conforme Alentejano (2017), os dados são alarmantes, espantosos mas não revelam o quão é maior a concentração, dada as limitações das fontes. Em vez de uma verdadeira Reforma Agrária, de uma reterritorialização do campesinato, os governos continuaram a fazer a política de modernização agrícola, favorecendo e estimulando a expansão do latifúndio, do agronegócio, da monocultura para fins de exportação. Para o campesinato insurgente, respondeu com uma política social de distribuição de terras, que em nada altera a estrutura fundiária do País.

Indo além da crítica à medíocre política de Reforma Agrária brasileira, e focando o olhar sobre o contexto dos assentamentos, deve-se reconhecer que eles não

²⁴Resgatado de <http://www.incra.gov.br/tree/info/file/11934> - Fonte: DT/DTI-2 - Sipra Web 31/12/2016

representam algo menor, mesmo diante de tamanha concentração das terras pelo latifúndio que persiste e tende a aumentar, dados os incentivos e estímulos governamentais da política neoliberal dominante no País. A distribuição das terras existentes se deve à luta dos trabalhadores sem-terra e suas organizações de base. Neste contexto da luta pela terra emerge a luta pela Educação do Campo como direito humano e democratização também no acesso ao conhecimento para os povos do campo.

2.3.A Educação do Campo e o Ruralismo Pedagógico

Em meio à luta pela terra que vem perpassando toda a nossa história, a bandeira da educação rural só aparece nos debates que começam a surgir no final do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, conforme Antunes-Rocha (2012a), Brandão (1989), Paiva (1987) e Soares (2001). Nesse sentido, falar em Educação do Campo hoje nos remete a fazer essa digressão na história da educação rural e indagar, em que a Educação do Campo diferencia da educação rural que inicia com os “patronatos rurais” onde acolhiam alunos pobres do campo e da cidade. Essas iniciativas encabeçadas pelas elites urbanas tinham uma função clara de prática da eugenia, conforme Soares (2001). É uma história longa, cujos autores apontados acima podem nos dar mais informações e ajudar a perceber as possíveis continuidades e rupturas desse modelo na proposta de Educação do Campo.

Molina e Antunes-Rocha (2014) indagam se seria a Educação do Campo uma continuidade ou ruptura com o Ruralismo Pedagógico. No decorrer desta pesquisa veremos que a Educação do Campo se posiciona ao lado de um projeto na contra-hegemonia do modo capitalista de produção, no polo do trabalho. Por este lado, fica evidente a sua diferença para o movimento do Ruralismo Pedagógico que não confronta a sociabilidade capitalista e nem se constrói com os próprios sujeitos do campo, mas para eles.

Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014) a Educação do Campo, por um lado, pode ser analisada como continuidade, pois ela apresenta uma demanda por escolas cuja identidade esteja vinculada à realidade camponesa, mas por outro lado, afirmam que há uma ruptura, pois a Educação do Campo pensa a escola para além dela mesma e critica as propostas universalistas de educação. Na Educação do Campo, “a precariedade da oferta escolar passa a ser compreendida – a partir dos seus vínculos

intrínsecos com os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que organizam os projetos de escola, de campo e de sociedade, como uma totalidade complexa e com múltiplas determinações.” (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 224-225).

A educação passa a ser compreendida como uma questão estratégica para o fortalecimento da Reforma Agrária, da consolidação dos assentamentos, da territorialização camponesa, da oportunidade das crianças e jovens não precisar sair do campo para estudar. Um setor de Educação ganha espaço no MST. Quando o MST passa a ser visto e compreendido como lugar e “processo de produção de um novo sujeito social”, autodenominado de Sem Terra, e um novo “sujeito educativo”, conforme Caldart (2004, p. 412).

[...] é a história toda do movimento que podemos enxergar como sendo uma grande *obra educativa*, e as conquistas da luta pela Reforma Agrária em nosso país como uma *terra de cultivo de seres humanos* que se educam na condição de sujeitos de seu próprio destino social, e da história como um todo. (Os grifos são da autora).

Esta visão dos Sem-Terra como sujeitos sociais e sujeito educativos muda a visão de escola e educação para além dela mesma e compreende este processo como “parte da história da educação que deve se olhar de baixo para cima”, na afirmação de Caldart. (2004, p. 416). Esta visão imprimirá o sentido político da Educação do Campo como um movimento autônomo, autodeterminado pelos camponeses, que integra à sua luta pela terra e sua identidade camponesa. Diferente do movimento do Ruralismo Pedagógico que surge como uma política paternalista, comportada, “para” o campo e não “com”, ou melhor ainda, “do” campo, numa perspectiva da autonomia e de sua emancipação. Da luta singular por educação desde os acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, surgem a ousadia dos encontros nacionais e da luta por políticas públicas específicas para a Educação do Campo.

O I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (I ENERA)²⁵ foi um marco importante, pois ele reúne experiências de educação na Reforma Agrária, gestadas em todo o país. Dele surge a ideia da I Conferência Nacional “Por uma

²⁵ O I ENERA, realizado em Brasília, no ano de 1997, foi um evento na ocasião em que se celebrava os 10 anos do setor de Educação do MST. A ideia era de se fazer o II ENERA em 1998. A discussão evoluiu para abrir a possibilidade de outros movimentos do campo integrarem ao processo que resulta na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia/GO, em julho de 1998.

Educação Básica do Campo” e as discussões que irão desaguar na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998.

No PRONERA está a gênese da categoria que conhecemos hoje como Educação do Campo. Destaca-se ainda, a Alternância de tempos e espaços Escola-Comunidade na organização curricular dos cursos de escolarização básica, educação profissional integrada ao Ensino Médio e cursos superiores, financiados por este Programa.

2.4. Luta pela terra e emancipação humana como princípio e fim da Educação do Campo

Uma chave metodológica de leitura possível para compreensão da Educação do Campo é o olhar retrospectivo para sua gênese, sua concepção original, sobre quais dimensões, contextos e cenários ela emerge. Neste movimento de leitura e interpretação de sua história, seus sujeitos, contextos, princípios e institucionalidades, identificam-se basicamente três raízes ou princípios que entrelaçam desde sua origem e constituem o seu edifício em construção, onde se encontram muitos construtores, pois não se trata de uma obra acabada, segundo Caldart (2017).²⁶

A 1ª e mais importante das raízes está fundada nos Movimentos Sociais de luta pela Reforma Agrária, Movimentos Sociais orgânicos aos trabalhadores do campo. Portanto, se trata de uma raiz vinculada à luta, assim afirma Caldart (2017). Uma 2ª raiz se vincula ao destino do trabalho no campo, com toda a diversidade e multiplicidade dos seus sujeitos que aí se encontram. A 3ª raiz é a própria concepção de educação que move a Educação do Campo e lhe permite acolher e fazer entrelaçar as duas primeiras raízes: a da luta e a do trabalho, resgatando a tradição da escola do trabalho, iniciada pela pedagogia socialista. Portanto, falar em Educação do Campo, descrevê-la, evocá-la em qualquer circunstância hoje, não faz sentido, se não ligá-la, pelo menos, às três raízes aqui enredadas.

A 1ª raiz da Educação do Campo é o vínculo orgânico com as lutas das organizações sociais do campo, marca indelével que demarca o grande diferencial dessa

²⁶ As referências às três raízes foram tomadas da palestra de Roseli Caldart, proferida no 1º Seminário Nacional de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo das Universidades públicas do Brasil, realizado em agosto de 2017, em Belo Horizonte, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

proposta educativa, em contraposição à educação rural, aos princípios propugnados pelo Ruralismo Pedagógico. A marca social da Educação do Campo é dada pelos sujeitos coletivos que dela participam. O vínculo com os Movimento Sociais e Sindicais, se reforça ainda mais, quando a escola se articula com o que há de mais radical nas lutas das organizações sociais camponesas – a luta pela terra no âmbito da Reforma Agrária popular e contra o latifúndio e toda forma de exploração que ele representa, conforme já mencionado antes na análise do campo da Educação do Campo. A luta pela terra coloca para muitos sujeitos uma condição de vida ou morte, conforme Caldart (2017).

A Reforma Agrária em um país que a nega, que historicamente nunca a permitiu de ser feita com a profundidade necessária, mesmo que na lógica do capital, se torna um risco de morte para quem luta por ela. As forças conservadoras ligadas às elites do país criminalizam a luta social. E a Educação do Campo nasce no pivô desse conflito. Por isso, faz grande diferença quando se está formando sujeitos de uma luta de vida ou morte, afirma Caldart (2017).

Consideramos que a Educação do Campo é uma abstração se não for situada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade. (VENDRAMINI, 2010, p. 130).

A autora reforça, ainda, na passagem apresentada, a importância do cenário da luta de classes, no campo e na cidade, para o movimento de Educação do Campo. A luta de classes está associada aos tensionamentos colocados diante dos modos de produção urbano-industrial reprodutor de lógicas e interesses de uma “modernidade” comprometida com os anseios do sistema hegemônico do capital. Trata-se de uma singularidade, uma parte, mas que se engendra na totalidade. Por isso, ao contrário do movimento do Ruralismo Pedagógico onde as elites urbanas, aliadas às rurais pensavam a escola para o meio rural, a Educação do Campo emerge dos sujeitos em luta pela terra, por direitos, contra o latifúndio. Por aí veremos que a Educação do Campo antagoniza com os princípios da escola rural, inspirada no Ruralismo Pedagógico.

A Educação do Campo se constitui pelo protagonismo dos sujeitos na diversidade e multiplicidade de suas organizações e modos de ser, fazer, existir e sentir.

No Decreto Federal N^o. 7.352/2010²⁷, que dispõe da Política de Educação do Campo, há uma tentativa formal de classificar as populações do campo, como citado:

Entende-se por populações do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados de Reforma Agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.²⁸

A legislação em vigor avançou em termos de explicitação da diversidade dos sujeitos que habitam o campo brasileiro, ao incluir “povos e comunidade tradicionais” como uma categoria que abarca a complexa diversidade dos povos do campo, das águas e das florestas no Brasil. O protagonismo destes sujeitos coletivos do campo dá origem ao nome Educação do Campo.

Em sua origem, o “do” da Educação *do* Campo tem a ver com esse protagonismo. Não é “para” e nem mesmo “com”, é *dos* trabalhadores: Educação do Campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um *do* que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites “impostos pelo quadro em que se inserem”, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (CALDART, 2010, p. 108. Grifos da autora).

A Educação do Campo permite espaços de encontros para essa diversidade de povos do campo, das águas e florestas. Isso fortifica a luta dos trabalhadores. Os movimentos descobrem que para estar na Educação do Campo não precisam deixar de ser o que são na sua originalidade, no seu modo de ser. Constatam-se que cada movimento singular, nesta unidade, tem sua singularidade mudada, mas uma diversidade reforçada, depois que passa a participar nos seus espaços formativos. Esse fenômeno pode ser

²⁷ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de-4-de-novembro-de-2010/file>. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1 (Publicação Original). - Acessado em 20 de abr. 2018.

²⁸ A Lei N^o 11.326 de 24 de julho de 2006 que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais é uma das bases para o texto do referido Decreto. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm. Acesso em 20 de nov. 2017.

constatado no movimento CEFFA, conforme mencionado na introdução e no capítulo seguinte deste trabalho. A Educação do Campo potencia e politiza a Pedagogia da Alternância.

A globalização da luta social não é algo fácil, mas extremamente necessária na contra-hegemonia do capital, afirma Caldart (2017). Os deslizamentos da unidade entre os movimentos estão, justamente, quando visualizam a Educação do Campo como um patamar acima de cada movimento, ou fora deles. Pois, a Educação do Campo é um espaço para todos os movimentos dos trabalhadores se associarem. Um espaço de uma luta comum, mas que não substitui as lutas singulares.

Uma 2ª raiz da Educação do Campo se fundamenta no trabalho no campo e na diversidade dos seus sujeitos, de suas formas de produção e reprodução da vida, de sua cultura e de suas lutas. “O vínculo entre trabalho e educação é central na concepção de uma educação emancipatória, e na própria concepção da práxis como princípio educativo”, afirma Caldart (2009, p.110). Aqui o destaque se faz necessário para o fato de se atentar para a primazia da realidade ou a defesa da precedência do debate sobre o trabalho, sobre o campo, em relação ao debate da Pedagogia, embora este se relacione com aquele.

Discutir o campo da Educação do Campo se tornou cultura em todo debate que se faz sobre Educação do Campo. Este texto segue intencionalmente nessa lógica, quando iniciamos a falar da Questão Agrária, depois enredamos a falar da luta pela Reforma Agrária e das questões econômicas, sociais e políticas que marcam as raízes da pobreza no campo brasileiro. O fato é que o destino da Educação do Campo não se resolve longe do destino do trabalho no campo, por isso, ela está intimamente vinculada a esse destino. Ao retomar a reflexão sobre a relação trabalho-educação, a Educação do Campo interroga as teorias pedagógicas, pois essas se concentram nas pesquisas dessa relação com o trabalho urbano.

Ao tratar das condições de trabalho, hoje, no campo, onde as atividades na e com a terra é central, podemos ressaltar a diversidade das relações e de formas de ocupação do espaço, que vão desde a produção para o autoconsumo até a produção intensiva, prioritariamente, mecanizada, o que explicita, por outro lado, as desigualdades no Brasil (VENDRAMINI, 2010). De acordo com esta autora, o espaço de emergência dos movimentos de Educação do Campo se constitui em um:

[...] espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente do trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranquila, o lazer e o contato com a natureza. Além disso, é um espaço em que homens, mulheres e crianças vagueiam à procura de trabalho, escancarando o fenômeno migratório. (VENDRAMINI, 2010, p. 128).

Constatam-se uma complexidade de relações do trabalho no campo e uma profunda contradição da modernidade com a forte presença de tecnologia de ponta de um lado e, paradoxalmente, as mais degradantes formas de trabalho precário ou até mesmo em condições análogas à escravidão, trabalho infantil, trabalho penoso, em curso nos contextos do agronegócio.

Por outro lado, observa-se um salto importante, pois no início, a luta era pela visibilidade e inclusão dos camponeses na agenda política. Hoje, eles vocalizam o debate sobre as problemáticas que cercam o campo. O movimento da Educação do Campo se vê hoje protagonista de um projeto de campo de escala territorial, numa clara configuração de luta de classes, contrapondo o projeto hegemônico do agronegócio, e pensando mais amplo, um projeto de sociedade em contraposição a este que está aí.

O movimento da Educação do Campo integra e é integrado ao debate feito pelos movimentos da Agroecologia, da soberania alimentar e nutricional, contra os transgênicos e os agrotóxicos, contra as monoculturas agroexportadoras, contra o latifúndio, o trabalho exaustivo e suas configurações análogas à escravidão, ao trabalho infantil, contra toda forma de injustiça social no campo.

A Agroecologia, na sua compreensão mais alargada que engloba a dimensão de uma prática, de uma ciência e de um modo de vida e de movimento social, vem se constituindo uma das plataformas potentes, por representar aquilo que mais expressa os ideais de um projeto de humanidade, ou seja, do futuro sustentável da vida e do planeta. Qual era e qual é o debate da Agroecologia hoje no movimento da Educação do Campo? Essa questão é nova no movimento das raízes originárias da Educação do Campo, afirma Caldart (2017).

Portanto, hoje, torna-se patente afirmar que não há Educação do Campo sem um vínculo com a Agroecologia como modo de produzir e reproduzir a vida. E esse

debate envolve interesses que articulam campo e cidade. Igualmente, os movimentos organizados em torno da Agroecologia afirmam a importância da vinculação de suas lutas com a Educação do Campo e as lutas pela Reforma Agrária.

Cabe destacar aqui a trajetória do movimento da agricultura ecológica que inicia ao final dos anos de 1970, com os Centros de Tecnologias Alternativas, espalhados por todo o Brasil, numa perspectiva do desenvolvimento sustentável na agricultura, na busca de um contraponto ao padrão tecnológico proposto para a modernização da agricultura, na lógica da Revolução Verde, propondo um novo padrão com tecnologias alternativas, conforme Zamberlan e Froncheti (2012).

A Agroecologia entra no debate e nas suas práticas a partir dos anos 2000. Cria-se a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA)²⁹, em 2002 e a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA)³⁰ em 2004. Esse movimento conseguiu em 2013 lançar o Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO)³¹ no âmbito do Governo Federal. Na luta por este Plano podemos verificar os movimentos e organizações sociais que fizeram parte. A luta continua para que o Plano se torne realidade por meio do apoio das políticas públicas efetivas.³²

Nessa segunda raiz cabe destacar ainda que a Educação do Campo está vinculada à dimensão do protagonismo dos sujeitos do campo. A preposição “de” contraída ao artigo definido “o”, presente na categoria Educação do Campo, indica ao camponês como sujeito no sentido alargado das diferentes formas de camponês, na sua diversidade visto acima neste tópico. Hoje, o espaço de maior cultivo dessa categoria acaba sendo por meio da Via Campesina. Na história do nosso país, temos a rica memória das Ligas Camponesas, outra expressão da luta pela terra no Brasil, antecedentes ao movimento dos sem-terra (MST), em termos de representação nacional e de visibilidade mundial.

O regime militar conseguiu extirpar do imaginário brasileiro a representação de camponês. O que veio depois foram os termos “produtor rural”, “pequeno produtor” e, depois, outro termo que vem se hegemonizando na sociedade brasileira é o termo “agricultor familiar”, por forças das políticas públicas, sobretudo, aquelas criadas no âmbito do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Essa expressão é

²⁹ <http://www.agroecologia.org.br/o-que-e-a-ana/>

³⁰ aba-agroecologia.org.br/revistas/index.php/rbagroecologia/about/submissions

³¹ BRASIL, MDA. Brasil Agroecológico – PLANAPO. Brasília, MDA, 2013.

³² A concepção de Agroecologia adotada nesta tese, segue as correntes teóricas propostas por Altieri (2000); Boff (1999); Caporalet *al.* (2011); Gliessman (2000).

eminentemente reducionista por concentrar seu sentido no viés econômico, ao contrário da expressão “camponês”, que alarga o sentido para as dimensões éticas, moral e política. O camponês é alguém que tem um próprio ser, de agir, de pensar, de ver e valorizar a terra, a família e o trabalho, as coisas o que lhe constitui uma campesinidade, conforme Woortmann (1990).

A terceira raiz trata-se da “concepção de educação”. Ela vem por último nessa tríplice raiz, pois o debate de campo precede ao debate pedagógico, porque a realidade é que nos dá os conteúdos pedagógicos. Elencamos alguns princípios fundamentais, que embasam a concepção de educação no constructo teórico em construção na Educação do Campo. Primeiro, a noção de que a escola na Educação do Campo não é vista em si mesma, mas para além dela, entendendo que os processos educativos também se forjam nas lutas, nas organizações, nos movimentos, no trabalho, na vida. Segundo, a escola formal é vista com um direito humano universal. A escola de direito é um tema caro para a luta pela Educação do Campo, pois, pelo visto na história aqui contada, esse direito foi negado até os anos de 1990 e continua sendo negligenciado, quando as políticas públicas não chegam ou fazem chegar, mas de maneira contrária aos interesses dos trabalhadores do campo, fechando escolas no campo, nucleando escolas na cidade e transportando todos estudantes para o meio urbano.

Porém, não basta a escola estar fisicamente no campo, ela precisa abrir-se aos temas da realidade atual, dos problemas relacionados ao mundo da produção e reprodução da vida, da cultura, das lutas sociais, dos movimentos, do projeto de país e sociabilidade humana. Uma escola que pensa na formação para além da educação escolar stricto sensu. Uma escola que aprende com os sujeitos, onde a dimensão formativa dos Movimentos Sociais incorpora-se ao seu currículo. Uma escola onde o conhecimento não está só nela e nem centrado nos seus professores e programas. A construção do conhecimento se processa pela mediação da dialogia, numa perspectiva da práxis crítica e emancipatória dos trabalhadores.

O conhecimento para a Educação do Campo tem valor se serve para construir uma visão de mundo, para fortalecer uma ética da justiça e do compromisso com processos de transformação social. A concepção de educação coloca o horizonte das finalidades educativas, por isso, ela parte das questões: para que educar, para que perfil de ser humano, com quais conteúdos, com que métodos, para quais finalidades.

Não é pelas citações desses ou daqueles autores que se conduz o trabalho pedagógico, mas é a clareza de princípios, a tomada de posição, as finalidades formativas, o que entendemos por formação, por educação que vai dando os contornos da ação pedagógica, numa perspectiva dialética da práxis. Ou seja, a relação teoria e prática acompanha esse movimento, pois o teorizar para compreender a realidade faz avançar a prática, a luta.

Nessa perspectiva, o referencial teórico que mais potencializa a captura das contradições do movimento do real é sem dúvida o Materialismo Histórico e Dialético. A humanidade não produziu outro referencial de análise que possibilita a leitura e interpretação crítica da realidade com o rigor e radicalidade proporcionado pelo instrumental originário em Marx e Engels, afirma Caldart (2017). Além do referencial na teorias pedagógicas, a produção do conhecimento por meio das pesquisas sobre as práticas de Educação do Campo, um desafio que se coloca é a luta por políticas públicas específicas e marcos legais estruturantes para sua continuidade e universalização.

2.5. A Movimentos de lutas, políticas públicas e normatizações da Educação do Campo

Para se chegar a este ponto de demarcação de um espaço na arena pública, é fundamental observar que a Educação do Campo emerge de um movimento organizado, liderado pelos Movimentos Sociais e Sindicais interessados na temática da educação formal. Não se criou uma institucionalidade jurídica para levar adiante o debate, as mobilizações, as jornadas de lutas com as demandas, reivindicações formuladas pelos movimentos. Pelo contrário, as práticas educativas no terreno das lutas pela Reforma Agrária, dos acampamentos aos assentamentos, constituíram-se em terreno fértil, com materialidade na luta para a conquista das políticas públicas. Este trabalho decorre de mobilizações de eventos, fóruns, seminários, conferências, grupos de trabalho, comissões etc., sempre contando com a direção dos Movimentos Sociais e Sindicais, somados com a presença de educadores, pesquisadores acadêmicos, orgânicos à luta dos trabalhadores do campo.

O PRONERA começou com alfabetização de jovens e adultos e formação de educadores assentados. Ampliou a oferta para os anos finais do Ensino Fundamental

e Médio. Em seguida, oferta cursos técnicos profissionalizantes e superiores para trabalhadores rurais assentados, conforme Molina e Antunes-Rocha (2014).

O I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em Brasília no ano de 1977, conforme já mencionado, foi onde se produziu um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos e foi também onde se deram os primeiros passos na gestação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA como resposta ao sério problema da falta de escolas e da baixíssima escolarização dos camponeses assentados, revelados pelo I Censo Nacional da Reforma Agrária, conforme Molina (2003; 2004); Molina e Antunes-Rocha (2014) e Esmeraldo, Molina e Antunes Rocha (2017).

Para Molina e Jesus (2010) a presença da Universidade em várias ações vinculadas à Reforma Agrária era uma potencialidade, porém fragilizada pela forma de atuação isolada. A percepção do potencial dessas ações fortalece a ideia de criação do PRONERA como espaço de apoio financeiro da parte do Governo Federal, mas também um lugar de trocas de saberes e sistematizações das experiências em vista do fortalecimento da proposta.

O PRONERA, conforme Molina e Jesus

é em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, que Movimentos Sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o PRONERA e a Educação do Campo. (MOLINA e JESUS, 2010, p.29).

A efetivação do PRONERA no âmbito de uma política pública, dependeu de muitas pressões políticas e negociações intensas dos Movimentos Sociais e Sindicais. Ao longo desse percurso, ele foi ganhando força não só pela mobilização política para sua efetivação em termos orçamentários, mas também nos marcos legais que pavimentaram sua a estruturação como política pública de Educação do Campo, vinculada à luta pela Reforma Agrária. Mas segundo Molina e Antunes- Rocha (2014), esse Programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do

então Ministério Extraordinário da Política Fundiária³³, mas depois de intensos debates e negociações.

O programa começou com a modalidade alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos, evoluiu para oferta dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio profissionalizante, na sequência, incorporou demandas da oferta de Educação Superior para atender os egressos dos cursos médios e técnicos, chegando a apoiar cursos de Pós-graduação.

Consideramos o PRONERA como uma das primeiras políticas públicas conquistadas pelos Movimentos Sociais e Sindicais do campo. “OPRONERA e a Educação do Campo fazem parte do mesmo tempo histórico. O PRONERA é e vai continuar sendo uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo”, segundo Molina (2004, p. 61).

No processo histórico das lutas sociais pela Educação do Campo, o que seria o II ENERA, foi ampliado e transformado I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (I CNEC), em julho de 1998, na cidade de Luziânia, Estado de Goiás. Evento historicamente inaugural que demarca o momento de lançamento da pedra fundamental do que chamamos de Educação do Campo.³⁴

A realização da I Conferência de 1998 contou com um processo de mobilização nas bases, envolvendo vários Movimentos Sociais. Havia um Documento Base que orientava a sua realização com as Pré-Conferências para estudo deste documento e escolha dos participantes por Estados³⁵. Em termos de conteúdos, por um lado, ela denuncia a falta de escola básica no campo, a forma urbanocêntrica das escolas existentes, o fechamento das escolas, a nucleação escolar nos centros urbanos e a introdução do transporte escolar campo-cidade.

³³ A partir de 2003, no Governo Lula, ficou oficializado como Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

³⁴ O II ENERA veio ocorrer somente em setembro de 2015, reunindo 1.500 participantes em Luziânia-GO. Conferir em: <http://www.mst.org.br/2015/09/21/abertura-2-enena-construimos-a-ideia-de-que-a-libertacao-depender-do-povo-controlar-em-primeiro-lugar-o-conhecimento.html>. Acessado em 22 de ago de 2018.

³⁵ Participamos de uma reunião preparatória da I Conferência Nacional, realizada em março de 1998, em Brasília, representando a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). A partir das orientações dos organizadores e do Texto-Base, realizamos o I Seminário Estadual da Educação do Campo em Minas Gerais, onde mobilizamos a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), o MST, EFAs, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), o Centro de Documentação Elói Ferreira da Silva (CEDEFES) e Universidades: UFMG, UFV, UEMG.(CF. CEDEFES, 1998). A Articulação Nacional ocorre ainda hoje por meio do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC).

Por outro lado, a I Conferência Nacional anuncia a necessária expansão de escolas no campo com um Projeto Político Pedagógico articulado com os projetos sociais, culturais e econômicos do campo, onde o currículo dialoga com a produção e reprodução da vida camponesa e se compromete com uma formação política. O conhecimento deve ser construído no diálogo com os saberes do campo. A gestão e construção do projeto deve incluir os sujeitos do campo, suas organizações, suas lutas para incluir o campo e seus sujeitos nas políticas públicas, conforme Kolling; Nery e Molina (1999).

A I CNEC, entre outras proposições, encaminhou um processo de organicidade nacional que serve de base para replicar o debate por meio de coletivos nos Estados, regiões e municípios. Trata-se da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo que se organiza no âmbito da sociedade civil, ou seja, com ampla participação dos Movimentos Sociais e Sindicais, mas também de Universidades. Ela iniciou com a preparação da I Conferência e seguiu depois como uma organização política, mobilizadora e interlocutora do tema junto ao poder público³⁶.

Em Minas Gerais, a Rede Mineira da Educação do Campoparticipa da luta pela expansão e consolidação das Licenciatura em Educação do Campo e da realização do Encontro Mineiro de Educação do Campo (EMEC). Depois de vários anos de lutas, conseguiu a aprovação das Diretrizes da Educação do Campo, a instituição da Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC)³⁷ e a estruturação de uma coordenação de Educação do Campo na Secretaria de Educação do Estado (SEE/MG).

Entre outras proposições encaminhadas pela I Conferência, que se concretizou foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Parecer N°36/2002, em 04 de dezembro de 2001, do CNE/MEC e instituídas pela Resolução CEB N° 01/2002, em 03 de abril de 2002. (BRASIL, 2012). Ressalta-se que as Diretrizes incorporam o discurso de denúncia da situação da educação rural e, com base na LDBN°9394/1996 (BRASIL, 1996), e nas demandas dos povos do Campo, das experiências das Escolas de Alternância, apresenta orientações

³⁶A Articulação Nacional ocorre ainda hoje por meio do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC). Em Minas Gerais, a Rede Mineira da Educação do Campo é criada no contexto das mobilizações em preparação à I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. Funciona até hoje com coordenação feita em rodízio entre as entidades que a compõe: Movimentos Sociais e Sindicais, Universidades, Órgãos públicos e ONGs (ANTUNES-ROCHA, 2011, p.20).

³⁷ MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEE N° 2820 Institui as Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/CPEC, 2015.

que possibilitam a organização diferenciada da escola do campo. Essas diretrizes nacionais induzem e inspiram processos de criação de diretrizes nos Estados e Municípios.

A partir de 2003, coincidentemente, com o Governo Lula, as políticas públicas e os marcos legais da Educação do Campo expandem, não necessariamente se consolidam como política estruturante e universalizante como gostariam os Movimentos Sociais. Mas, o inventário da política pública da Educação do Campo nesse período revela um rol de conquistas, sob a força da pressão política dos Movimentos Sociais. Na recém-criada SECAD estrutura-se a Coordenação da Educação do Campo. Esta Coordenação foi um importante espaço para o acolhimento e atendimento das demandas desse setor.

A II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizada em 2004, contou com o apoio do MEC³⁸, a participação de 1200 delegados e a presença de maior diversidade de Movimentos Sociais e Sindicais. Esta conferência traz o debate “Por uma Educação do Campo” envolvendo todos os níveis da educação escolar, da educação infantil no campo à educação superior como direito aos povos do campo. Alarga-se o debate em relação à I Conferência que se restringiu à educação básica. É neste contexto que a demanda por uma política de formação de educadores do campo aparece com maior força.

Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 237),

a partir de intensa cobrança dos Movimentos Sociais que seguiam pressionando para o atendimento das pautas da II CNEC, é instituído um Grupo de Trabalho que fica responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a SECADI, na proposição ao MEC, de uma proposta de formação de educadores do Campo.

Segundo as autoras, para a elaboração da Minuta Original da Licenciatura (Plena) em Educação do Campo, buscou-se referências nos Cursos desenvolvidos no âmbito do PRONERA e na Licenciatura em Educação do Campo, apoiada pelo PRONERA, realizada a partir de 2005 na UFMG. Este se organizava por Alternância e seu currículo habilitava por área de conhecimento. Assim, o Programa de Apoio à

³⁸ A I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, foi protagonizada por um grupo mais restrito: MST, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UnB) e contou com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (KOLLING; NERY e MOLINA, 1999, p. 97-98). Para uma visão mais aprofundada sobre as duas Conferências citadas ver a Coleção “Por uma Educação do Campo”, volumes I a VII, disponível na internet.

Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO)³⁹ é assumido pelo MEC a partir de 2007, o qual convida sete Universidade públicas a apresentarem projetos para a realização de um Piloto. Mais detalhes sobre o funcionamento do Procampo e sua expansão, veremos no capítulo seguinte desta pesquisa.

O Reconhecimento da Pedagogia da Alternância por meio do Parecer CEB/CNE/MECNº 01/2006, veio no bojo das lutas pelo reconhecimento da Educação do Campo no âmbito da legislação escolar. (BRASIL, 2012). Ele embasa a aplicação dos dias letivos na Pedagogia da Alternância nos CEFFAs e nas Licenciaturas em Educação do Campo. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 45)⁴⁰.

Conforme a dinâmica do movimento do real no campo a Educação do Campo, os marcos legais vão emergindo mediante muita negociação e lutas. Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 237), afirmam que “Os movimentos demandam e logram, neste período, a conquista de um processo de elaboração bastante articulado com suas representações.”

As Diretrizes complementares Nº 02/2008 vão trazer orientações para o transporte escolar intracampo, respondendo a demanda de escolas próximas às moradias, sobretudo, para as crianças, na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012). O debate que levou a termo estas diretrizes complementares, assim como tantas outras conquistas foi feito no âmbito da Comissão Nacional da Educação do Campo (CONEC), instituída pela SECADI/MEC, com ampla representação dos Movimentos Sociais⁴¹.

A Lei Nº 11.947/2009⁴² inicia o processo de institucionalização do PRONERA no INCRA/MDA, conferindo-lhe condições de assegurar sua continuidade e a ampliação de suas ações, bem como definindo seus objetivos educacionais nos assentamentos, seu público beneficiário e o processo de gestão democrática na elaboração dos Projetos, execução e avaliação e a participação de parcerias das Universidade e sociedade civil na gestão nacional do Programa e de suas ações nas

³⁹ BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **PROCAMPO**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>, 2009. Acessado em 20 de ago. 2018.

⁴⁰ O PPP-LECampo 2005 cita o Parecer CEB/CNE Nº01/2006 no tópico sobre as bases legais do Curso, p. 9-10.

⁴¹ A CONEC foi criada pela Portaria Nº 1.258, de 19 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União (DOU), p. 48, Seção 1, n. 244, quinta-feira, 20 de dezembro de 2007. Participei da 1ª formação desta comissão, representando a Rede CEFFA.

⁴² Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm

bases. A Lei define que a coordenação do Programa será apoiada pela Coordenação Pedagógica Nacional, formada por representantes da sociedade civil e do governo federal. (IPEA/II PNERA NACIONAL, 2016a, p. 13-14).

O Decreto Federal Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, já mencionado antes, instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, considerado mais uma das conquistas dos Movimentos Sociais e Sindicais, coloca em pauta a exigência da criação de um Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). No que tange à formação de educadores, o Decreto Nº7.352/2010, em seu Art. 5º, orienta que a Educação do Campo deverá observar os princípios e os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto Nº6.755/2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Para dar cumprimento ao exposto no Decreto, assim como outras tantas demandas da Educação do Campo exigidas pelos Movimentos Sociais e Sindicais, em março de 2012, a SECADI/MEC⁴³ lança o PRONACAMPO⁴⁴ que disciplina ações com metas específicas para a Educação do Campo serem executadas em regime de colaboração com os sistemas públicos de ensino. O Grupo de trabalho instituído para esta tarefa, contou com a participação dos Movimentos Sociais e Sindicais. Esta representação foi fragorosamente dificultada pela diminuição do espaço para um efetivo protagonismo dos Movimentos Sociais e Sindicais na construção desta política. Se tratava de um novo contexto de correlações de forças, onde o agronegócio ganhava hegemonia na disputa dos fundos públicos. (FONEC, 2012).

Destacamos, entre os quatro eixos do programa, “formação inicial e continuada de professores do campo”. Este eixo explicita o apoio para as Licenciaturas em Educação do Campo. Conforme relatos do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, realizado em 2014, em Belém, a prioridade do PRONACAMPO é apoiar a formação inicial de professores do campo com base nas exposições de motivos apresentados pelo quadro de mais de 160 mil professores atuando sem formação superior, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo. (BRASIL, 2014).

⁴³ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), criada no MEC, logo no início do 1º Governo Lula, passa a se chamar SECADI, quando assume a pasta da Educação Inclusiva, a partir de 2011.

⁴⁴http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res38_08102013.pdf. Acesso em 30/05/2018.

Outra medida fundamental para cumprir a letra do referido Decreto quanto à formação de educadores do campo foi a adoção de

metodologias de educação em regime de alternância, visando garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo, de forma concomitante com sua atuação profissional. Por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, são utilizadas metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo. (IPEA/II PNERA NACIONAL, 2016a, p. 12).

É importante notar que uma das metas do PRONACAMPO em torno da formação docente seria atingir 45 mil professores entre os anos de 2012 e 2014. O FONEC (2012), fez uma severa crítica a esta meta, pois ela além de ficar muito aquém do atendimento aos professores sem formação superior, ainda incluiu na estratégia de formação, parte considerável de educadores do campo, dentro da oferta de formação inicial à distância. A defesa propositiva do FONEC é de que a formação de educadores do campo seja presencial e por Alternância.

Ainda em 2012, cabe destaque a mais uma importante conquista com a aprovação do Art. 33 da Lei Federal Nº 12.695/2012⁴⁵, que autoriza o Poder Executivo a conceder bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do PRONERA. Esta Lei foi o resultado tenso de negociações dentro do Grupo de Trabalho que elaborava o PRONACAMPO. Ela é uma conquista que beneficia diretamente o PRONERA, mas também os CEFFAs, como veremos mais adiante, fortalecendo a luta de todo o movimento da Educação do Campo.

Uma primeira conclusão é de que estas políticas públicas e os avanços na legislação são resultados efetivos da força política e de pressões constantes dos Movimentos Sociais e Sindicais na cena política nacional. No repertório mais amplo do conjunto das políticas examinadas, verificamos o PRONERA, o PROCAMPO e o Escola da Terra como os Programas de maior destaque. Novas correlações de forças que hegemonizam a política nacional geram interrogações sobre o futuro destas políticas.

⁴⁵ A Lei Nº 12.695/2012 é a conversão da Medida Provisória n. 562 de 20 de março de 2012, cuja tramitação em regime de urgência na Câmara teve como relator o Deputado Federal Padre João, pelo Partido dos Trabalhadores. Um ano antes, o movimento CEFFA demandou a criação de uma Frente Parlamentar dos CEFFAs. Padre João sugeriu uma Frente Parlamentar Mista da Educação do Campo. Os Movimentos Sociais e Sindicais reforçaram a iniciativa e passaram a contar com mais esta frente de luta pela Educação do Campo, no âmbito do Legislativo Federal. Conferir dados da Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo no portal da Câmara dos Deputados. Fonte: http://www.camara.leg.br/internet/deputado/Frente_Parlamentar/53579-integra.pdf. Acessado em ago 2018.

Inscrever-se no movimento popular da Educação do Campo supõe uma abertura para a vivência de novos paradigmas em torno da visão de mundo e da educação. O novo aparece na fala da Educação do Campo que começa como debate sobre o Paradigma da Questão Agrária.

O novo está na percepção do direito à terra como cidadania, soberania, democracia, segurança alimentar, espaço de produção da vida e da pluricultura, onde Reforma Agrária, Educação do Campo e Agroecologia dão as mãos. Assim, o novo na Educação do Campo pode ser o fato dela servir como instrumento de leitura e interpretação da realidade do campo e ser parte de um projeto transformador dessa realidade, onde o protagonismo dos sujeitos organizados do campo, os Movimentos Socioterritoriais camponeses devem estar no centro do debate e das finalidades educativas.

O novo está no vínculo ao destino do trabalho no campo, com toda a diversidade e multiplicidade dos seus sujeitos que aí se encontram e à própria concepção de educação que move a Educação do Campo para além da educação rural e lhe permite acolher e fazer entrelaçar a raiz da luta e a do trabalho, pois o debate de campo precede ao debate pedagógico, e a realidade é que fornece os conteúdos pedagógicos.

O novo está também na forma de produção do conhecimento que parte da realidade dos sujeitos do campo, tornando a produção da vida como princípio e fim da Educação do Campo e o acesso à escolarização e profissionalização como direito humano aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade, bem como a produção de novos saberes, afirmando seu papel contra-hegemônico no debate sobre o desenvolvimento do país e o lugar do campo nesse novo projeto.

Enfim, o novo paradigmático pode estar também na Pedagogia da Alternância, que vem inspirando novos arranjos na organização curricular, dos espaços e tempos escolares e do trabalho pedagógico em experiências de Educação do Campo, desde a Educação Básica, profissional até a superior.

CAPÍTULO III – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DE MOVIMENTOS CAMPONESES

[...] apesar do modelo escolar da EFA ser de fora, ele ainda é mais de dentro do que o modelo urbano de escola implantado no meio rural [...]. Tal observação poderia favorecer a ideia de se realizar com as EFAs uma reflexão educacional Latino-Americana. (Paulo Nosella)⁴⁶

Ao indagarmos sobre que Alternância é essa que vem sendo desenvolvida nas Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, consideramos pertinente apresentarmos aqui um exame dessa modalidade educativa que, historicamente originou e se desenvolveu com expressiva participação de camponeses e camponesas, visando resolver o problema da formação e da educação básica e profissional de seus filhos, por meio dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), numa articulação estratégica entre escola e comunidade, educação e trabalho no campo.

O capítulo está estruturado em sete tópicos sendo eles: Emergências da Alternância na formação; Princípios e finalidades; Instrumentos didáticos específicos da Pedagogia da Alternância; Marcos legais; Alternância em outros espaços de formação e educação; Conceitos e referenciais e o Estado do conhecimento sobre a Alternância na produção acadêmica.

O movimento da Educação do Campo reconhece e adota a Alternância como uma de suas metodologias de organização curricular e práticas pedagógicas. Porém, a Educação do Campo tenciona a Pedagogia da Alternância em vários aspectos, sobretudo, seus referenciais teóricos que limitam suas finalidades educativas na perspectiva emancipatória da formação humana e da coerência para a construção de uma contra-hegemonia para o novo projeto de campo e sociedade. Contudo, a Pedagogia da Alternância tem se tornado referência para a Educação do Campo, sobretudo, para a Educação Superior de educadores do campo, por meio das Licenciaturas em Educação do Campo. Este movimento da Alternância para o contexto da Educação Superior coloca uma série de questões e a necessidade desta pesquisa.

⁴⁶ NOSELLA, 2012, p. 129.

3.1. História, contextos, sujeitos e organicidade da Pedagogia da Alternância

3.1.1. Emergências da Alternância na formação e educação

O princípio da Alternância na educação, principalmente na educação escolar formal é algo que vem de longa data. Conforme Queiroz (2004, p. 92), “[...] a dinâmica de alternar momentos na instituição escolar com momentos no trabalho, na família, no bairro, na vila, na comunidade, na pequena propriedade rural, é bastante antiga.” A Pedagogia da Alternância enquanto tal é uma construção explicitada pelo movimento das Casas Familiares Rurais (CFRs)⁴⁷, oriundas no campo, interior da França, datado a partir da década de 1930.

Os sistematizadores da Alternância como uma pedagogia no contexto das CFRs francesas reconhecem-na em práticas de formação profissional não escolar, que remontam às corporações medievais, segundo Gimonet (2007, p. 112). Para esse autor, “a aprendizagem das profissões aconteceu durante muito tempo por imitação e transmissão direta no terreno da prática, nos canteiros de obras e em oficinas.” (Gimonet, 2007, p. 113). Entre vários exemplos citados pelo autor, destacamos de seus relatos a experiência francesa denominada de “escola das pontes e das estradas”, fundada em meados do século XVIII, baseada na alternância.

Os alunos engenheiros vão aprender fora da escola, junto aos mestres em arquitetura e realizando missões e trabalhos práticos na realidade. Cada um comunica, em seguida, aos outros membros de sua promoção, os conhecimentos adquiridos. Existe assim, ao mesmo tempo, *autoformação e mútuoeninamento* (MICHEL, 1982, apud GIMONET, 2007, p. 113, grifo do autor).

Como já mencionado no capítulo 1, a Revolução Industrial impulsiona a criação de escolas para instruir os trabalhadores em atendimento aos novos interesses do desenvolvimento da indústria capitalista. Segundo Gimonet (2007), as escolas nascentes neste contexto unem teoria e prática para ensinar uma profissão aos filhos dos operários. Para este autor, a Escola Socialista do trabalho, baseada nas ideias de Marx,⁴⁸ “cuja teoria da educação é unir trabalho e educação, apresenta um imenso potencial formativo

⁴⁷ Originalmente, do francês, Maisons Familiares Rurales (MFRs)

⁴⁸ Em nosso referencial teórico alargamos esta visão da Escola Socialista em Pistrak, Gramsci, Freire, entre outros.

e educativo e permite ao homem realizar-se e criar um ‘homem novo’” (GIMONET, 2007, p. 114).

Neste contexto, a escola liberal ganha força e se institucionaliza na Europa, com premissas da Alternância entre teoria e prática na instrumentalização para o trabalho, sobretudo, com a expansão industrial, a partir do final do século XIX, e já nesta fase surgem contradições entre a escola profissional, destinadas para as classes proletárias, separada da escola clássica, humanista, exclusiva para as elites. As exigências sempre mais técnicas do processo de desenvolvimento industrial capitalista, já no século XIX, demandará a formação geral com a capacidade maior sobre leitura, escrita e contas. Com isso, paulatinamente, a escola ganha maior importância em relação à aprendizagem no terreno da prática, segundo Gimonet (2007).

Trata-se de ensinar os saberes teóricos que preparam para a profissão. O ensino prático só se torna uma aplicação do ensino teórico e a escola se opõe ao tempo de aprendizagem prática. Assim, a ordem ‘teoria-prática’ torna-se um dos dogmas do ensino ocidental (GIMONET, 2007, p. 114).

As pesquisas sobre Alternância na formação nos revelam outras experiências fora do movimento institucional constituído a partir das CFRs francesas. São diversos países em que outras frentes se articulam entre a esfera pública, sindicatos e empresas para promover formações alternadas, no âmbito profissional, integrado ao nível médio ou superior. É o caso do “sistema dual” alemão, o qual se aplica para a formação profissional de nível médio e superior, numa articulação escola-empresa, cuja estratégia formativa resulta numa maior integração profissional dos jovens que saem do sistema escolar (GIMONET, 2007, p. 116).⁴⁹

O que subtraímos dos relatos de Gimonet (2007) e Queiroz (2004) é de que as práticas de Alternância mais ou menos existiram de forma aproximada ao longo de séculos, sem que o conceito pedagógico fosse enunciado conscientemente como tal. Vimos que o conceito de Alternância se inscreve na ideia de uma relação entre teoria e prática, sobretudo, em contextos de formação profissional. A Alternância seria a sucessão de momentos formativos entre teoria e prática.

A enunciação explícita da Pedagogia da Alternância emerge da experiência das CFRs, desde a primeira metade do século XX, como um de seus fundamentos,

⁴⁹ Mais informações sobre práticas de Alternância em outros países, fora do sistema CEFFA, ver QUEIROZ, 2004, p. 86-87; GARCIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010).

muito embora o reconhecimento pelas autoridades políticas, educacionais e acadêmicas só viesse, a partir da década de 1960 (Gimonet, 2007, p. 116).

3.1.2. Origens e expansão da Pedagogia da Alternância

A nossa análise em busca da compreensão da Pedagogia da Alternância, originária do campesinato francês, pretende ser breve, pois já encontramos ampla referência em estudos mais precisos e aprofundados, amplamente divulgados no Brasil, nestes primeiros anos do século XXI. Nessa matéria, indicamos como referência, os trabalhos de Silva (2003); Begnami (2003); Queiroz (2004); Gimonet (2007); Garcia-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010); Nosella (2012) e Caliarì (2013).

O nosso olhar panorâmico pela história da Pedagogia da Alternância, começando pela sua trajetória na França, tem a finalidade de compreender os elementos essenciais que a faz se tornar um paradigma na educação e possível alternativa contra-hegemônica frente às crises cíclicas do capitalismo, nas quais o campesinato é aquele setor sempre mais vulnerável a toda sorte de exclusão, mas felizmente, o que mais resiste e persiste na história da humanidade.

Caliari (2013) afirma que,

A crise econômica, culminada com a quebra da Bolsa de Valores de New York, em 1929, repercutiu no continente europeu com contornos desestabilizadores em todo o setor produtivo urbano e rural, expandindo, assim, as condições de exclusão do campesinato. Situação agravada pelo modelo de desenvolvimento industrial que favorecia os núcleos centrais da economia urbana e que excluía todas as outras dimensões periféricas da produção (CALIARI, 2013, p. 184).

Conforme Chartier (1986), entre os anos de 1920 a 1939 a agricultora foi objeto de uma série de mudanças. Iniciava-se a organização em mercado, a mecanização e, conseqüentemente, os fenômenos do êxodo rural, das concentrações urbanas e o esvaziamento de numerosas comunidades camponesas.

A CFR nasce em contexto de resistência à exclusão do campesinato pelo capitalismo que se moderniza e amplia no campo. Esta iniciativa inédita possui base no estofo de um conjunto de organizações sociais camponesas resistentes em um contexto de campo em crise. Ela nasce no bojo de lutas e organizações sociais camponesas, a

exemplo do movimento “Sillon”⁵⁰, da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), ligadas aos Sindicatos camponeses que constituía-se numa “seção de aprendizagem agrícola”, a título de formação continuada para trabalhadores, com um estatuto próprio protagonizado pelo movimento sindical rural. Padre Granereau,⁵¹ que assessorava os movimentos camponeses será um dos principais animadores dessa nova experiência, educativa amparada juridicamente na “seção de aprendizagem rural” do SCIR, com um estatuto vinculado ao Sindicato para dirigir a “Escola Camponesa”, como a chamavam inicialmente. Essa organização vai ganhando corpo e autonomia, ao ponto de, no início dos anos de 1940, criarem um estatuto independente do Sindicato, institucionalizando a primeira “Associação Maison Familiale de Lauzun.”⁵² (NOVÉ-JOSSERAND, 1987, p. 24, 28 e 31). Esta fórmula associativa própria e autônoma com a autogestão das famílias camponesas é seguida até hoje como um dos pilares fundamentais que sustenta o sistema educativo da Pedagogia da Alternância do movimento CEFFA.

Sob os aspectos da organização pedagógica, desde o início da experiência, a Alternância começa a ser praticada com ritmos apropriados às possibilidades de acesso e frequência de jovens e adultos ligados à vida e ao trabalho no campo. Por isso, organizam um sistema de funcionamento escolar com um ritmo próprio cadenciado em três semanas junto à família, nos afazeres do trabalho no campo e na comunidade, alternado por uma semana na escola, em regime de internato, conforme nos afirma Garcia-Marirrodrgia e Puig-Calvó, (2010, p. 33). Não só uma ritmização de tempos na escola e no meio, mas uma Pedagogia que articula e integra-se ao mundo da produção e reprodução da vida no campo, está surgindo com o propósito de relacionar saberes práticos do trabalho no campo e os estudos teóricos no centro educativo.

Conforme Caliori,

Essa mediação entre os saberes teóricos escolares e os saberes teórico-práticos familiares objetivava proporcionar uma formação geral que levasse o jovem a aumentar seu campo de conhecimento, a fim de

⁵⁰ SANGNIER, Marc. (1873-1950) foi um dos expoentes deste movimento que traça um caminho de educação popular no meio camponês, articulando formação e organização, numa perspectiva da Doutrina Social Cristã Católica. “*Sillon* significa *sulco* em francês. Ele foi criado em 1894, a partir do lançamento da revista *Le Sillon*. A ideia de sulcar a terra em preparação ao plantio e à semente nova. Uma analogia ao que pretendia fazer o movimento: preparar os agricultores, por meio da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo” (BEGNAMI, 2003, p.24).

⁵¹ O Padre Granereau, se notabilizou como uma das lideranças a contribuir com a gênese da MFR na França. Ele sistematizou a experiência em um livro ao qual chamou de “A fórmula de Lauzun”, ainda não traduzido para o Português.

⁵² Associação da Casa Familiar ou da Escola Família.

possibilitar-lhe a transposição das suas ansiedades meramente técnicas para uma compreensão da realidade em que está inserido, bem como adquirir uma formação humana sólida, visando ao surgimento de lideranças responsáveis, competentes e comprometidas com as mudanças necessárias para os contextos camponeses (CALIARI, 2013, p. 188).

Uma escola camponesa, criada por camponeses e não para os camponeses, constrói o seu “Plano de Formação”, ou seja, seu currículo com base no tripé: “formação geral, humana e profissional”, onde a vida no campo, o trabalho camponês, as experiências vivenciais constituem o ponto de partida e chegada do processo ensino e aprendizagem, conforme Nové-Josserand (1987).

As pesquisas apontam para o Pós-Segunda Guerra Mundial, 1946, como o ano em que aparece pela primeira vez o registro do substantivo “Alternância”. Foi neste período que surge também um processo de elaboração de um dispositivo pedagógico embrionário, com os instrumentos que vão potencializar a formação teórica e prática nos espaços e tempos distintos escola-família-comunidade. André Duffaure, foi um dos pioneiros na organização e sistematização das práticas pedagógicas de Alternância, criando o que ele chamou de instrumentos pedagógicos.⁵³ Outra iniciativa para garantir os princípios e a unidade de um movimento em expansão foi a criação da União Nacional e o Centro Pedagógico, a primeira para da unidade política ao movimento e a segunda para qualificar seus quadros segundo Garcia-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010).

Já na década de 1960 a França possuía algo em torno de 500 unidades educativas em Alternância, por isso, coincidentemente, foi neste período que a experiência começa a sair da sombra e a ganhar espaço na sociedade francesa. Por outro lado, ela ganha a dimensão internacional. Primeiro para a Itália, depois para a África e já ao final dos anos 60 ela vem para a América Latina, primeiro o Brasil e logo em seguida a Argentina, segundo Nosella (2012).

3.1.3. A Pedagogia da Alternância no Brasil

A Pedagogia da Alternância no Brasil nos chega por meio da Itália. Paolo Nosella, pesquisa esta iniciativa em sua dissertação de mestrado intitulada “Uma nova

⁵³ “Em 1955 aparece a primeira publicação sobre a alternância tal e qual são as MFRs, a cargo de André Duffaure e Jean Robert. Roger Cousinet apresenta a fórmula da Alternância na Universidade de Sorbone (Paris).” (GARCIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 47).

educação para o meio rural. Sistematização e problematização da Experiência Educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. É o primeiro trabalho acadêmico sobre o assunto no Brasil, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 1977.

Na Itália, o termo original francês *Maison Familiale Rurale*, por determinações dos setores educacionais daquele país, foi traduzido por “*Scuela della Famiglia Rurale*”⁵⁴, conforme Nosella (2012). Inicialmente, a nomenclatura Italiana fora traduzida para Escola da Família Rural aqui no Brasil, mas no processo de autorização do Curso como “Suplência Regular”, para os anos finais do Ensino Fundamental em 1974, o nome passou para Escola da Família Agrícola, conforme Zamberlan (1995, p. 4).⁵⁵ Não há uma explicação sobre esta mudança do Rural para Agrícola e nem da retirada da preposição “da” para simplesmente Escola Família Agrícola, como conhecemos hoje.

Frequentemente, surgem críticas ao termo “família” presente no nome da EFA. Por que, no contexto brasileiro, dada as aproximações da Alternância com o movimento da Teologia da Libertação, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), tidas como vetores fundamentais de sua divulgação e expansão, em grande parte, pelo país, não se assumiu o nome “comunidade” na sua nomenclatura?

De Burghgrave (2011) informa que a primeira experiência da EFA fora do Estado do Espírito Santo foi concebida com o nome Escola Comunidade Rural (ECR), na cidade de Brotas de Macaúbas, Chapada Diamantina, Estado da Bahia. O termo “comunidade”, apropriado com “propriedade” segundo o autor, está ligado justamente à influência do trabalho paroquial das CEBs (DE BURGHGRAVE, 2011, p. 90).

Todavia, o termo família, por mais tradicional, conservador que nos pareça, tem um elemento revolucionário, se pensado e refletido na ótica de uma perspectiva da “campesinidade”, discutida por Woortmann (1990). A campesinidade baseia-se, segundo este autor, no tripé: terra, trabalho e família. Família é um traço fundamental, uma característica conservadora, contraditoriamente, presente numa categoria que, historicamente se configura como revolucionária, o campesinato, configurado como

⁵⁴ Escola da Família Rural – EFR.

⁵⁵ “A nomenclatura EFA é uma criação Argentina, adotada pelo MEPES no Brasil.” (Anotações pessoais sobre a Aula Inaugural de Sérgio Zamberlan, novembro de 2010, por ocasião da abertura do Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo (PAEC), realizado pela Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com o movimento CEFFA).

uma classe, com uma identidade, um modo de vida que rompe com a visão economicista capitalista⁵⁶.

O Padre Jesuíta, Italiano, Humberto Pietrogrande foi um dos atores importantes na vinda da Pedagogia da Alternância para o Brasil. Junto a um grupo de agricultores, lideranças religiosas e políticas cria o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fica encarregado de fomentar a criação e prover financeiramente as EFAs. Hoje são 18 EFAs em funcionamento no Espírito Santo ligadas diretamente ao MEPES. Nota-se que esta entidade será referência para o processo de expansão no Brasil.

A expansão das EFAs no Brasil se dá por várias iniciativas influenciadas, sobretudo, pelas Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, ligadas à Igreja Católica e Luterana⁵⁷ e do movimento sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Outros promotores ou incentivadores de processos iniciais de implementação são as Organizações Não Governamentais (ONGs), Entidades de Assistência Técnica e Extensão Rural, Prefeituras Municipais e, atualmente, o poder público nas esferas Estadual e Federal. Conforme Jesus (2011), o Centro de Formação e Reflexão do MEPES, foi um dos principais fatores de difusão, por meio de seus técnicos, que assessoram a criação de EFAs em grande parte do Brasil⁵⁸.

Na atualidade, são doze Associações Estaduais constituídas por agricultores/as que, a exemplo do MEPES, filiam Associações locais, responsáveis pelas unidades educativas de EFAs. Estas estão presentes em 16 Estados brasileiros, com cerca de 150 Escolas Famílias. As Associações Regionais são sócias da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB)⁵⁹. Estes dados são referenciados por Begnami(*et al*, 2012, p. 43-44).

⁵⁶ Mais detalhes nesta relação do campesinato com a Pedagogia da Alternância pode ser verificado no trabalho de Rogério Omar Caliarí. A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola (tese de doutorado), UFES, 2013.

⁵⁷ Assim como na França, a Escola Família no Brasil atende a uma demanda histórica do campesinato por educação apropriada à sua realidade. Tanto lá, quanto aqui, a experiência da Escola Família nasce e desenvolve com forte apoio e influências de setores da Igreja Católica. O Padre Humberto Pietrogrande, conforme Nosella, 2012, p. 62) estava imbuído de algumas motivações: além da sua indignação com a situação social, econômica e cultural dos agricultores do sul do Estado do Espírito Santo, ele trazia uma “motivação ideal: a Igreja Católica que estava passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II.”

⁵⁸ Há uma constatação empírica, mas que merece o exame por meio de uma pesquisa, de que os jovens que vinham de outros Estados para fazer o curso técnico de nível médio em algumas das EFAs capixabas, também contribuíram significativamente com a expansão de EFAs em seus Estados.

⁵⁹ A UNEFAB é uma entidade civil, sem fins lucrativos, criada em 1982, por um grupo de camponeses, em assembleia geral, realizada no município de Jaguaré, ES. Ela nasceu com o objetivo de coordenar, assessor e representar, politicamente, as EFAs no Brasil. (BEGNAMI *et al*, 2012, p. 42).

De outro lado, em 1987⁶⁰, surgem as Casas Familiares Rurais – CFRs, no sul do Brasil e, a partir de 1994, elas se expandem pelo Norte do país. Apoiadas diretamente pela União Nacional das Maisons Familiares Rurales de Educação e Orientação (UNMFREO), provavelmente, por isso, a tradução imediata do nome original francês Maison Familiale Rurale (MFR) para Casa Familiar Rural (CFR). Organizadas pelas Associações Regionais das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR, elas associam 124 centros educativos. (*ibidem*, p.43-44).

O processo de expansão das primeiras EFAs em Minas Gerais ocorre de forma isolada, dispersa, a partir de iniciativas locais ou regionais diversas, ligadas à Igreja Católica, Sindicatos, ONGs e Prefeituras. A primeira experiência surge em Muriaé, Zona da Mata Mineira, em 1983. A Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), entidade civil, sem fins lucrativos, cuja finalidade é apoiar e dinamizar política e pedagogicamente as EFAs no Estado surge dez anos depois, em 1993.⁶¹(ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA; CONSTRUINDO EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO CAMPO, 2004, p. 59-71).

Na atualidade são 22 unidades educativas em funcionamento no Estado de Minas Gerais. Um dos fatores que limita a expansão das EFAs em Minas e no Brasil está relacionado ao problema de financiamento público. Até o final dos anos de 1990, ainda era forte a presença das ONGs internacionais, ligadas às Igrejas e a Governos, sobretudo, na Europa. A participação das famílias, comunidades e sindicatos sempre ocorreu, por fazer parte da filosofia do movimento, mas nunca com a pretensão de cobrir todas as despesas de custeio do funcionamento dessas escolas. Por isso, desde a segunda metade dos anos de 1990 a AMEFA iniciou uma mobilização e conseguiu uma Lei Estadual destinada ao apoio financeiro às EFAs do Estado. A principal demanda política atual é por melhoria da legislação para ampliar os recursos, incluindo o financiamento da AMEFA, segundo informam seus dirigentes.

A criação do CEFFA como rede articulada pelas ARCAFARs e UNEFAB nasce para unificar a luta no âmbito nacional. Duas demandas são priorizadas: o

⁶⁰ As Casas Familiares no Brasil tem uma história inicial de implantação no Nordeste, sendo a primeira experiência em Arapiraca, Alagoas (1981). Uma segunda iniciativa se deu em 1984, em Riacho das Almas, Pernambuco. Elas contaram com o apoio direto da União Nacional das Casas Familiares da França, através da assessoria do Francês, *Pierre Gilly*. As duas experiências tiveram curta duração, porém serviram de inspiração para a primeira iniciativa no Paraná. Destacam-se também as iniciativas de delegações brasileiras, de setores do governo, que visitam as Escolas Famílias na França, (1979-1980) e a realização do Seminário Internacional Franco-Brasileiro em Curitiba (1985); a presença de técnicos franceses e o apoio do Governo Estadual em parceria com prefeituras (ESTEVAM, 2003, p. 60-61).

⁶¹ Fonte: <https://amefa.wordpress.com/historico-da-amefa/>. Acessado em 10 de mai. 2018.

reconhecimento econômico por meio do financiamento público e o reconhecimento da Pedagogia da Alternância no âmbito federal (BEGNAMI e DE BURGHGRAVE, 2012, p. 264).

O fórum CEFFAs ganha visibilidade nacional no âmbito dos setores governamentais, das universidades, dos Movimentos Sociais ligados à Educação do Campo. Os CEFFAs conquistam assento nos Conselhos, nas Conferências, fóruns, comitês, comissões e grupos de trabalhos criados pelo Governo Federal. Também se representa nas Conferências, Fóruns, Seminários e outros eventos relativos aos estudos, debates e lutas em torno da Educação do Campo.

No âmbito internacional, o termo CEFFA⁶² é instituído no Estatuto Social da AIMFR, como uma referência genérica para designar a diversidade de nomenclaturas de centros educativos que ancoram a Pedagogia da Alternância mundo a fora. CEFFA não representa uma substituição do nome EFA, ou CFR no caso brasileiro, embora alguns centros mais recentes o tenham adotado. Mas nenhuma das distintas redes deixaram de ser quem eram na sua identidade de origem.

O temor sobre as possibilidades de perda de identidade existiu, por isso, as resistências afloraram e houve oposição ao projeto de formalização do CEFFA como uma rede juridicamente instituída. O debate sobre a importância da manutenção da distinção e da diversidade foi intenso. Prevaleceu a ideia de manutenção da diversidade, garantindo o princípio da unidade, numa relação orgânica de construção coletiva, mas de forma informal.

Até aqui a análise limitou-se nos aspectos da trajetória histórica da Pedagogia da Alternância: sua explicitação na França, sua expansão mundial por meio dos CEFFAs. Neste percurso deparamos com seus sujeitos, seus artesãos, autores, os camponeses e seus aliados. Conclui-se que do ponto de vista dos contextos e sujeitos os CEFFAs originaram em territórios e movimentos camponeses e contou com forte presença da ação social da Igreja Católica, tanto na Europa, quanto no Brasil. Porém, na Europa, observa-se uma relação política com a Democracia Cristã, uma filiação à Filosofia Personalista, uma relação pedagógica com a escola ativa. No Brasil, pelas aproximações com o campo da Teologia da Libertação, com o pensamento de Paulo

⁶²O termo CEFFA foi incorporado no Estatuto da AIMFR, no IX Congresso Internacional, realizado em setembro de 2010, no Peru. No artigo 4º - CEFFA passou a expressar uma diversidade de nomenclaturas presentes hoje em mais de 40 países do mundo, nos cinco continentes. (Cf. site da AIMFR: [http://www.aimfr.org/Archivos/Estatutos/ESTATUTOS 2010 ES pdf.](http://www.aimfr.org/Archivos/Estatutos/ESTATUTOS%202010%20ES.pdf)) - Acesso em 05 de abril de 2017. A partir daqui adotaremos o termo CEFFA para referir às EFAs, CFRs e ECORs do Brasil e do mundo.

Freire, os CEFFAs aproximaram mais da Educação Popular e mais recentemente com os Movimentos Sociais e a Educação do Campo. Isso denota que a Pedagogia da Alternância, com sua história, contextos, sujeitos e organicidade, é um movimento em tensionamentos e elaborações contínuas em seus princípios e finalidades no contexto dos CEFFAs. A Pedagogia da Alternância não é um conceito acabado, está em aberto.

3.2. Princípios e finalidades da Pedagogia da Alternância

A nossa pesquisa identifica um processo de construção de princípios e finalidades protagonizados historicamente pelos camponeses, a base social dos CEFFAs. Observamos que a elaboração didática dos princípios dos CEFFAs aparece em Puig-Calvó e Gimonet (2013, p.37) onde ele aponta a Pedagogia da Alternância, a Associação, a formação integral e o desenvolvimento do meio como os quatro pilares que dão a identidade política e filosófica desse movimento educativo no mundo.

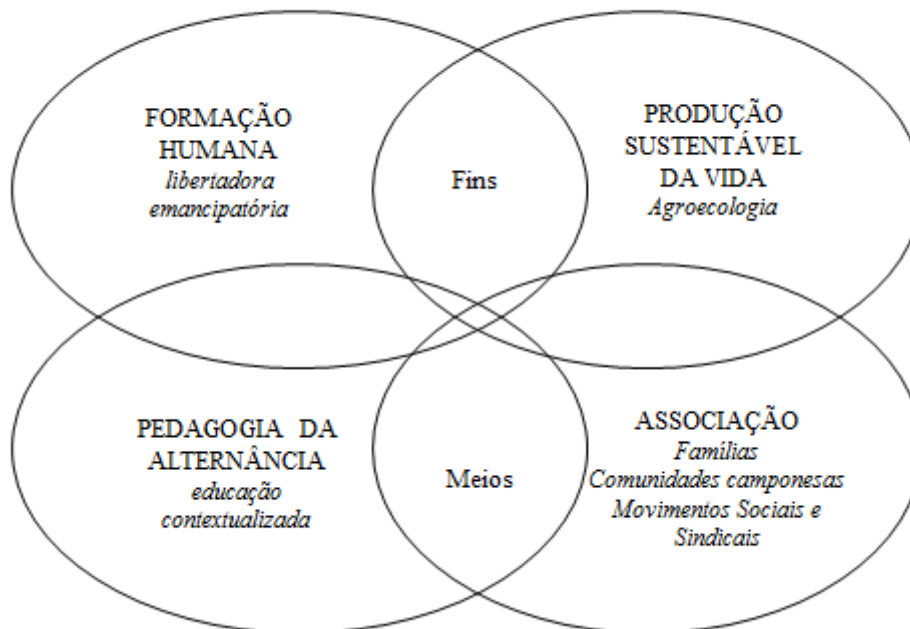
O esquema dos quatro pilares começou a ser apresentado no Brasil, já em meados dos anos de 1990, em diversos eventos Estaduais, Nacionais e Internacionais, como Seminários, Assembleias, Congressos e Reuniões realizadas no âmbito da UNEFAB e dos CEFFAs em geral, com a presença da AIMFR. De certa forma, os pilares como estão descritos geram uma linguagem comum e definem certa coesão identitária dos CEFFAs.

Gimonet desenvolve sua reflexão em torno dos ‘quatro pilares dos CEFFAs’, citando o trabalho de Puig-Calvó. Ele concorda que os princípios “constituem as invariáveis do movimento mundial dos CEFFAs”, o que propicia unidade na diversidade, por isso para ele são invariáveis inegociáveis. Porém, ele assevera que tais princípios são muito genéricos e precisam ganhar ressignificações, de acordo com os contextos sociais, políticos e econômicos onde estão inseridos (GIMONET, 2007, p. 15).

No contexto brasileiro, as práticas sociais, políticas e pedagógicas dos CEFFAs, suas interações com a luta pela terra e a Educação do Campo, geram questionamentos sobre os termos explicitados nos quatro pilares, apresentados por Puig-Calvó e Gimonet (2013) e Gimonet (2007). Seguindo esta abertura das possibilidades de ressignificações, conforme determinações de contextos, segue uma

representação dos princípios dos CEFFAs que mais se aproxima ao debate atual no interior do movimento, sobretudo das EFAs no Brasil.

FIGURA 1: Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto Brasileiro



Fonte: Gimonet, 2007, p. 15, adaptado pelo autor, 2018.

Aos quatro princípios gerais ou pilares propugnados pela organização internacional dos CEFFAs, incorporamos alguns aspectos abstraídos de práticas de uma parcela significativa de CEFFAs brasileiros. Observado os “pilares meios”, o pilar da Pedagogia da Alternância permanece, porém sugerimos acrescentar a “educação contextualizada”. Ao pilar da Associação de Famílias, acrescenta-se “comunidades camponesas e Movimentos Sociais e Sindicais.” Nos “pilares fins” à “Formação Integral” sugerimos substituir por formação humana, libertadora, emancipatória. O que seria o “desenvolvimento sustentável e solidário” ou simplesmente “desenvolvimento do meio” é sugerimos substituir por “produção sustentável da vida”, assumindo a matriz agroecológica.

Os pilares são representados idealmente em quatro círculos interceptados. Essas intercessões mostram a importância de relações desejadas entre eles. Sendo assim, a Associação e Pedagogia da Alternância são pilares meios pelos quais se intenciona alcançar os pilares fins da formação humanizadora e a produção e reprodução

sustentável da vida, na perspectiva da Agroecologia, conforme as concepções de Altieri (2000); Caporal(*et al.*, 2011); Boff (1999) e Gliessman (2000).

As finalidades dos CEFFAs expressadas desta forma são influências dos tensionamentos que a Educação do Campo provoca em seus sujeitos e faz ressignificar suas práticas. As reflexões que esta pesquisa tem nos proporcionado, nos faz evocar a necessidade da construção de espaços de debates para oportunizar a multiplicação da reflexão e as possibilidades de formalização das ressignificações em torno desses princípios e finalidades que vão incidir na recriação e ressignificação também dos Instrumentos Pedagógicos ou mediações pedagógicas específicas da Pedagogia da Alternância, entre tantas outras possibilidades.

3.3. Instrumentos didáticos específicos da Pedagogia da Alternância

Em nossa análise sobre as trajetórias dos CEFFAs, observamos um processo histórico de definição dos princípios e das finalidades educativas, logo no primeiro decênio da experiência, onde os camponeses são sujeitos centrais nessa construção. No decênio seguinte, mais precisamente a partir de 1946, os CEFFAs avançam com a “pedagogização positiva do movimento”, conforme a afirmação de Nosella, (2012, p. 51). Os agricultores e o Padre Granereau haviam criado a alternância e a praticavam intuitivamente, numa improvisação sem uma base teórica explícita, sem compreender o que ela representava para a educação. Era urgente passar de uma prática para uma práxis da Alternância.

A demanda pela sistematização da experiência e a criação de “instrumentos pedagógicos” tem relação com a “crise de crescimento” do movimento, pois a expansão em pouco mais de 20 anos passou de 30 para 500 unidades educativas. Esse fenômeno exponencial de crescimento vulnerabiliza a originalidade e cria o perigo da burocratização, conforme Gimonet (2007, p.24)⁶³ e Nosella, (2012, p. 52).

Entram em cena, técnicos da pedagogia. Eles estudam as práticas e sistematizam o movimento, utilizando noções da “Escola Nova”, embasando a iniciativa em um referencial teórico e técnico. Com base na “Pedagogia Ativa” criam

⁶³ R. Cousinet, J. Robert, M. Debese é o primeiro grupo de intelectuais acadêmicos a colaborar com o processo de sistematização da experiência da Alternância, junto a André Duffaure, primeiro pedagogo do movimento, diretor da União Nacional das MFRs, articulador desse processo.

Instrumentos didáticos para pedagogizar a Alternância. O “Plano de Estudo”, associado ao Caderno da Propriedade, traduzido no Brasil como Caderno da Realidade, serão os primeiros passos de um processo de construção que levou anos para se estabelecer em um rol de instrumentos que mais tarde constituirão o chamado “dispositivo pedagógico”, um “subsistema operacional do sistema de formação por alternância” que devem colaborar para os CEFFAs atingirem suas finalidades educativas. (GIMONET, 2007, p. 28).

É evidente que o alternar os espaços e tempos de aprendizagens entre escola e a vida cotidiana exige mediações didáticas específicas para uma práxis efetiva de formação que faça dialogar experiência cotidiana da vida com ciência ou a prática com a teoria, numa perspectiva de compreensão da realidade para agir sobre ela e transformá-la.

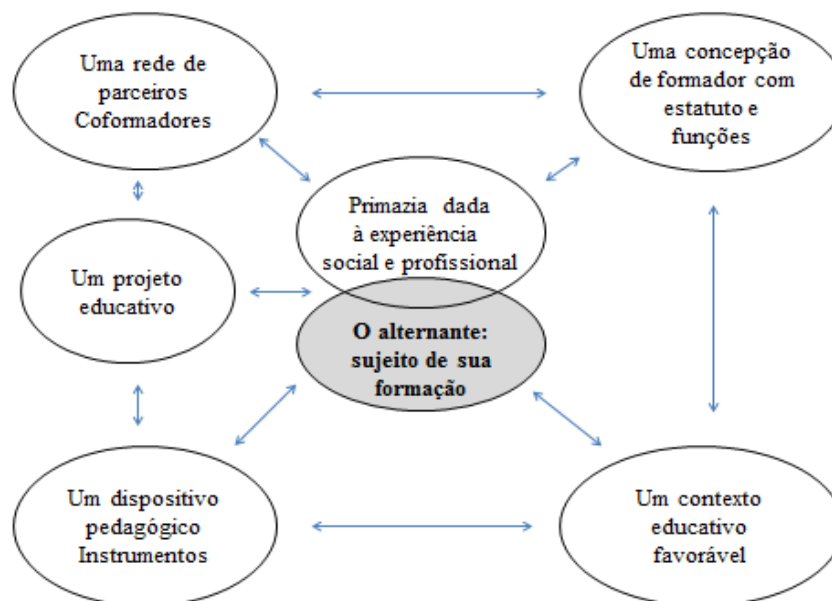
Em nossos estudos descobrimos outras possibilidades de nomear a expressão “Instrumentos Pedagógicos”, tão comum na linguagem dos integrantes dos CEFFAs do Brasil. Caliarí (2013, p. 414), introduz a expressão “Interposições Didático-pedagógicas da Alternância”. Interposições, no sentido explicitado no dicionário quer dizer daquilo que se coloca entre duas coisas, segundo Ferreira (1986). Jesus (2011), ao abordar este tema sugere o termo “mediações”⁶⁴ e justifica sua proposição criticando o termo:

[...] tendo em vista que a ideia de instrumento nos remete ainda muito a uma educação tecnicista. Já a ideia de mediação nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproxima dos pressupostos da Alternância como metodologia das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos. (JESUS, 2011, p. 80).

Ao dispositivo pedagógico explicitado como instrumentos pedagógicos, Gimonet (2007, p. 28), afirma que “finalidades e princípios presidem sua implementação”, uma vez que eles não tem finalidades em si, pois são meios. Ou seja, eles fazem sentido se funcionarem como subsistema visando contribuir para os princípios interatuar para que o sistema de formação alternada consiga desenvolver as finalidades educativas intencionadas articulando a formação nos distintos tempos-espacos: escola-família-comunidade.

⁶⁴Propomos adotar o termo “Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância” daqui para diante.

FIGURA 2–Princípios da formação por Alternância nos CEFFAs ⁶⁵



Fonte: Gimonet, 1998, p. 53, adaptação própria, 2018.

A figura 2 remete para um modelo, segundo o qual as mediações didáticas ou os instrumentos contidos em um dispositivo pedagógico, configurado como um dos princípios da formação por Alternância tem a função de fazer interatuar os demais princípios do modelo.

O alternante colocado no centro do processo da formação deve assumir a responsabilidade como sujeito de sua formação. Para Gimonet (1998, p. 53-54), na Alternância não há aluno, mas ator socioprofissional, no sentido de que o estudante deve se tornar ativo no processo educativo. Nos CEFFAs é tradição os estudantes se organizarem em grupos de trabalho para tarefas de estudo, autosserviços, entre outros.

A “primazia dada à experiência social e profissional” à realidade. Significa que conhecimento, na perspectiva da formação por Alternância, não está apenas na escola, nos professores, nos livros e programas, mas está também na comunidade, nas pessoas em formação, seus familiares, na vida social, no trabalho, no cotidiano da vida, em múltiplos lugares. A Alternância coloca o alternante, de um lado, numa relação “ao trabalho e ao mundo da produção e seus saberes, à vida social e econômica, ambiental e cultural dos lugares onde vive [...]”; a um lugar ‘escolar’ com suas atividades, sua cultura e seus saberes” (GIMONET, 2007, p. 29). A Alternância potencializa um novo

⁶⁵ Tradução própria do francês.

paradigma na construção do conhecimento, com os procedimentos do ver-refletir-transformar.

O “projeto educativo” remete para as finalidades educativas dos CEFFAs. A formação emancipatória dos sujeitos e a contribuição para o desenvolvimento na perspectiva da sustentabilidade da agricultura familiar e camponesa. Cada centro educativo acrescenta a estas finalidades mais amplas outras finalidades específicas, apropriadas ao contexto local, regional, territorial.

O princípio da “rede de parceiros coformadores”, começando pelo centro educativo, com os educadores como o elo principal a dinamizar e a catalisar os demais parceiros; os jovens,⁶⁶ compreendidos como sujeito coletivo; as famílias, comunidades, Movimentos Sociais, Sindicais, associações, igrejas, empresas, mestres de estágio, aqueles responsáveis para acompanhar os estudantes em situação de estágio.

Os professores dos CEFFAs são nomeados de Monitores.⁶⁷ Na formação por Alternância se coloca como necessária uma gestão do trabalho pedagógico em equipe, dedicação com exclusividade de tempo para o centro educativo, onde se assume um rol de funções que o coloca como um profissional de um processo educativo mais complexo, conforme Gimonet, (1999).

O “contexto educativo favorável” pressupõe a organização do espaço de acolhida aos estudantes para favorecer a imersão nos estudos durante o tempo de permanência na escola, uma vez que se trata de formação em tempo integral com o suporte do internato. A organização da vida de grupo na moradia, durante a Sessão Escolar, demanda organicidade dos estudantes, a responsabilização por cuidados com a convivência, com o ambiente, envolvendo trabalhos domésticos, serviços de manutenção de animais e plantas, entre outros. Uma espécie de auto-organização na perspectiva de Pistrak (2000).

Ao conjunto de princípios específicos que interatuam na formação por Alternância, destacamos as mediações didáticas da Pedagogia da Alternância que

⁶⁶Ao aluno o CEFFA substitui pelo termo “jovem” ou “grupo de jovens”, ou alternante, ator socioprofissional, visando à importância da autonomia, da responsabilidade e do protagonismo no processo formativo, conforme Gimonet (1998, p. 64).

⁶⁷Monitor é um termo com referência histórica no movimento CEFFA por significar aquilo que se espera para uma escola com Alternância. Ou seja, um educador na escola, para além do ato de ensinar conteúdos disciplinares, deve mediar as relações de alternância; animar o processo formativo dos estudantes; coordenar a vida de grupo; acompanhar o estudante na famílias e comunidade; animar as famílias em sua tarefa educativa e na participação no processo autogestivo do centro educativo; relacionar com os parceiros da escola. (GARCIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010).

surgiram no sentido de promover uma educação contínua e articulada entre escola-família e comunidade e contribuir para que os CEFFAs atingissem suas finalidades educativas, expressas nos seus pilares fins. Sendo assim, na sequência, apresentamos um quadro mapeando e classificando os mediadores didáticos. Um conjunto de atividades e técnicas de diferentes naturezas que se entrelaçam para juntar os tempos e espaços numa unidade de formação com uma perspectiva de construção do conhecimento na relação teoria e prática, sendo a realidade, o princípio e fim da ação educativa.

QUADRO 1– Classificação dos mediadores didáticos da Pedagogia da Alternância

Classificação	Mediador	Conceito
Mediadores de Pesquisa	Plano de Estudo	Pesquisa da realidade a partir de uma tematização
	Folha de observação	Complementação à pesquisa da realidade.
	Viagens e visitas de estudo	Confrontação, complemento, aprofundamento da pesquisa da realidade.
	Intervenções Externas	Um testemunho, comunicação de um saber vivencial como complemento e aprofundamento da pesquisa da realidade.
	Caderno da Realidade	Registro escrito das pesquisas da realidade, das visitas, das intervenções, ilustrações, livro da vida.
Mediadores de Articulação escola-comunidade	Caderno da Alternância	Comunica, regista, acompanha e avalia as atividades na sessão escolar e na estadia na comunidade, envolvendo todos os colaboradores na formação.
	Visitas dos educadores às famílias/comunidades	Tem finalidades pedagógicas, sociais e técnicas. Oportuniza o conhecimento da realidade dos estudantes e potencializa a participação das famílias e comunidades no CEFFA .
	Plano de formação das famílias	Uma estratégia de formação para engajamento das famílias e parceiros na vida associativa do CEFFA.
Mediadores de Compartilhamento de saberes	Colocação em comum	Socialização, problematização do tema da pesquisa da realidade.
	Caderno didático	Material didático com uma metodologia apropriada para o ensino de conteúdos das disciplinas ou áreas tendo por contexto as temáticas dos Planos de Estudo.
Mediadores de Animação da vida de grupo	Tutorias	Acompanhamento personalizado, feito pela equipe de educadores.
	Organicidade	Auto-organização dos estudantes em grupos de trabalho, de estudo, de lazer, Místicas etc.
	Serões de Estudo	Atividades artístico-culturais à noite
Mediador de Avaliação	Avaliação semanal	Avaliação coletiva por sessão escolar

	Caderno de Alternância	Tem espaços para os estudantes, familiares, mestres de estágio e monitores avaliarem
Mediadores de Inserção social e profissional	Vivências – estágios	Comunitário, social, técnico-profissional
	Atividades de retorno	Ação concreta (no campo produtivo, social, ambiental, cultural, político...) na família e/ou comunidade, culminando o tema de estudo da realidade.
	Projeto Profissional	Oportunidade de diagnosticar, planejar, de gerar trabalho e renda.
Mediadores de orquestração e gestão das Alternâncias	Plano de formação	Plano de voo com as finalidades educativas. Organiza as alternâncias, o conjunto dos mediadores. Tematiza o currículo e articula as disciplinas, o saber escolar e popular.
	Reuniões da equipe pedagógica e organização semanal	O planejamento pedagógico em vista da preparação das atividades, a distribuição de tarefas exige trabalho de equipe e uma engenharia organizativa semanal.

Fonte: Gimonet, 2007, p.31, adaptação própria, 2018.

Os Mediadores Didáticos não estão prontos, absolutamente fechados e numa lista a ser cumprida. Eles são produtos criativos desenvolvidos nas práticas educativas do movimento CEFFA ao longo de sua história. Precisam ser sempre recriados, ressignificados, em acordo com as exigências atuais, à realidade de cada território e dos sujeitos implicados.

Eles fazem sentido, por contribuírem com as finalidades educativas e não ficarem apenas numa dimensão pedagogizante da Alternância. De outra feita, bem manejados, eles criam as Sequências de Alternância ou unidades formativas rompendo as possíveis dicotomias ou justaposições entre Sessão Escolar - Estadia socioprofissional ou Tempo-Escola –Tempo-Comunidade.

Do conjunto dos mediadores que interatuam no CEFFA, o Plano de Estudo e o Caderno da Realidade compõem a espinha dorsal dessa trama e interage e articula com a maioria dos demais mediadores. O Plano de Estudo traz temas da realidade atual, local e possibilita o diálogo da vida cotidiana da comunidade com as teorias na escola. Ele promove uma mediação na relação teoria e prática, dos saberes populares com os escolares.

O Plano de Formação, incluído também na categoria de mediador, tem as finalidades de orquestrar os demais instrumentos, as sequências de alternâncias, os conteúdos, organizar os tempos e espaços. Assim, a Alternância não se resume a uma mera organização das atividades pedagógicas no tempo e no espaço. Ela cumpre uma

função epistemológica que envolve processos de construção do conhecimento no diálogo de saberes.

Se o Plano de Estudo integra e articula uma sequência de alternância, o Plano de formação articula e dá sentido ao conjunto global do curso. Ele se imprime na lógica temática. De certa forma a lógica temática urdida na trama educativa da Alternância é estratégica para o enfrentamento dos desafios da relação entre os saberes e os espaços e tempos (BEGNAMI,*et al*, 2012, p. 52).

A Pedagogia da Alternância coloca o desafio do planejamento dos tempos e espaços escolares na escola e fora dela. Ela pluraliza, multidimensiona e põe em interação outros tempos de aprender, outros espaços educativos, outros sujeitos formativos. Ela potencializa o diálogo de saberes escolares com os saberes populares, a relação teoria e prática, sendo a realidade dos estudantes o ponto de partida do processo da problematização, reflexão e proposição de ações de intervenção, numa perspectiva da práxis crítica, transformadora.

As condições de trabalho do referido Monitor/professor exige formação específica e benefícios remuneratórios diferenciados, que nem sempre a realidade econômica permite. Na prática, o termo Monitor não deve constar no contrato de trabalho por uma questão do não reconhecimento como uma ocupação profissional. Prevalece o termo professor. Apesar da tradição histórica alegada nos discursos recorrentes do movimento CEFFA, entendemos que há uma necessidade de se lutar, não pelo reconhecimento de uma nova ocupação com o nome de Monitor, como se esta nomenclatura em si garantisse o perfil profissional desejado, mas por condições mínimas de trabalho, com um plano de carreira que garanta dignidade e atrativo para a continuidade nesta atividade.

Um dos desafios do movimento CEFFA se coloca no campo da contraditória, mas necessária aproximação e aprofundamento da relação com o Estado, na luta pela ampliação dos marcos legais e das políticas públicas de financiamento que atendam às suas especificidades, mantendo sua identidade pedagógica e administrativa autogestionária, conforme Begnami e De Burghgrave (2012, p. 269), mas também propiciando a adoção e expansão desta proposta pedagógica na via pública como uma das estratégias de manter e ampliar escolas de qualidade no campo.

3.4. A Alternância na legislação educacional e nas políticas públicas

No Brasil, os marcos legais no âmbito nacional, que tratam diretamente da Pedagogia da Alternância surgem a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N° 9394/96, 27 anos após o início dos primeiros CEFFAs. Nesta Lei, o artigo 23, diz que “a escola pode organizar cursos em séries, ciclos e Alternâncias”.⁶⁸ É a primeira vez que o termo aparece em um documento oficial da educação no âmbito nacional.

Outros aspectos da LDB 9394/96 não falam diretamente, mas potencializam os princípios da formação em Alternância. Nesse sentido, o parágrafo 2° do artigo 23 que fala sobre o calendário escolar que deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino. O artigo 28 explicita as adequações necessárias ao contexto do campo. O artigo 22 reforça a relação educação e mundo do trabalho onde diz: “A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. O artigo 34 respalda e reforça ao que a Pedagogia da Alternância vem praticando em termos de educação em tempo integral, mesmo com a escolarização parcial.

Outros dispositivos legais apropriados ao assunto de que estamos a tratar amparam a Pedagogia da Alternância como é o caso do Parecer CNE/CEB N° 5/97 que diz respeito ao trabalho efetivo em sala de aula e define o que é esse espaço. (BRASIL, 1997).

O Parecer N° 01/2006 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação⁶⁹, já citado, é o primeiro documento normativo nacional dedicado a reconhecer os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos CEFFAs. Dias letivos implicam aqueles vivenciados na escola e na comunidade, compreendo a sala de aula como espaço ampliado. Este parecer está embasado em todos os dispositivos legais que discorremos acima.

⁶⁸ A inserção do termo Alternância na LDB se deu por conta de um assessor do Senado Federal, Professor João Monlevade, conhecedor da experiência brasileira. Esta informação foi dada por ele mesmo em uma palestra dada ao movimento CEFFA, em Brasília. (UNEFAB, 2003, Relatório da Equipe Pedagógica Nacional).

⁶⁹Fonte:Portal.mec.gov.br/CNE/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf - acessado em 15 de outubro de 2017.

O Parecer 01/2006 reconhece e fundamenta os dias letivos na comunidade para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos CEFFAs. Todavia, este parecer se limita à aplicação da Pedagogia da Alternância na Educação Básica, nos CEFFAs. Falta no Brasil, uma legislação ampliada para amparar a aplicação da formação por Alternância na educação profissional e em todos os ciclos da formação, que se estende até o nível superior. Nesta nova legislação, seria oportuno também, a autoridade educacional brasileira, avançar para o reconhecimento da Pedagogia da Alternância como “modalidade” de ensino, caracterizando-a como uma outra possibilidade, ao lado da EaD e do ensino presencial regular. Isso requer estudos, articulação e força política dos CEFFAs, os Movimentos Sociais e demais instituições que aplicam a Alternância no Brasil.

A Lei Federal Complementar Nº 12.695 de 25 de julho de 2012, no seu artigo 13, abre a possibilidade para os CEFFAs se inserirem no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Para tanto, os estudantes precisam ser incluídos no Senso Escolar, as escolas serem devidamente autorizadas e reconhecidas pelos órgãos educacionais dos Estados, estarem situadas no campo e conveniadas com órgãos competentes do município e/ou no Estado. Ressalta-se que, pelas especificidades da repartição das responsabilidades pela educação entre União, Estados, Município e Distrito Federal, o financiamento público do CEFFA é uma luta travada em cada Estado/município onde está localizado o CEFFA.

Enfim, no Estado Brasileiro, onde o reconhecimento legal do público se limita ao ente estatal, torna-se desafiador a manutenção de escolas comunitárias que possuem caráter público, embora não estatal. Os CEFFAs, como escolas comunitárias, possuem natureza jurídica privada. Porém, historicamente, esta rede de Escolas Comunitárias nunca cobrou dos estudantes uma mensalidade, a exemplo das escolas privadas *stricto sensu* ou as escolas ditas filantrópicas na forma da Lei.

Neste sentido, os arranjos de financiamento ou apoio público nem sempre respeitam a autonomia do Movimento Social. Embora o movimento CEFFA afirme que não quer substituir o papel do Estado, ao se propor a fazer educação, ele aponta a necessidade de uma escola diferenciada, que muitas vezes, o poder público não dá conta de fazê-la e impõe um modelo massificado para todos em todos os lugares, incorrendo, muitas vezes em propostas educativas que não atendem as reais necessidades do contexto. Por outro lado, um dos tensionamentos dos Movimentos Sociais é de se fazer esta disputa por dentro do Estado.

Estes tensionamentos intensificam ainda mais na relação com um Estado que funciona na lógica do capital o que, muitas vezes, faz com que o Movimento Social se obrigue a arrefecer a crítica e a reproduzir esta lógica, enfraquecendo a perspectiva da autonomia e da luta contra-hegemônica. Por falta de estruturação legal própria para garantir o financiamento, em muitos lugares ocorre um fenômeno da “estatização” de EFAs e CFRs. Ou seja, elas passam a funcionar como escolas públicas. Não que isso seja ruim, mas a depender da forma como o poder público assume essas escolas, elas perdem suas características. Outro fenômeno recente na sociedade brasileira é a expansão da formação por Alternância em outros espaços de formação e educação, sobretudo, pela via pública.

3.5. Trajetórias da Alternância em outros espaços de formação e educação

A Pedagogia da Alternância, um dos pilares dos CEFFAs, não é mais uma exclusividade deste movimento educativo. Ela ganha visibilidade na sociedade brasileira, desperta interesses no campo educativo, tanto como prática educativa, formativa, quanto como objeto de pesquisas. Nos últimos anos, ocorreu uma multiplicação e consolidação das experiências de formação por Alternância no Brasil, afirmam Queiroz (2013) e Silva (2013).

Em sua análise sobre os CEFFAs, Munarim (2011, p.10) afirma o seguinte:

Quanto aos CEFFAs [...], através de participações especiais, têm prestado sua contribuição especialmente com a já referida Pedagogia da Alternância. [...] importa apenas aludir que esta prática pedagógica se expandiu para além das escolas dos CEFFAs, alcançando a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos sistemas oficiais e até mesmo a formação superior em universidades e institutos públicos. Esta perspectiva teórico-metodológica da educação, pois que articulada dialeticamente, no ato de ensinar e aprender, o mundo do trabalho e o mundo do conhecimento, alternando tempos e espaços pedagógicos, tem seu berço e principal campo de experiência nas muitas e diversificadas instituições que formam os CEFFAs, mas já não é mais exclusividade dessas organizações; ou seja, a Pedagogia da Alternância compõe o âmago de todo o Movimento Nacional de Educação do Campo (MUNARIM, 2011, p.10).

O autor reconhece a contribuição dos CEFFAs com a Pedagogia da Alternância e que esta é parte constitutiva da Educação do Campo. Isso cabe concluir

que a Educação do Campo tem antecedentes também no movimento CEFFA. Concordamos com essas afirmações de Munarim, porém, em nossa pesquisa deparamos com o fato de os CEFFAs não só contribuem com a Pedagogia da Alternância, em termos metodológicos, mas inspiram, a criação de escolas, de centros educativos que, em alguns casos, formam outras organizações. Estas iniciativas estão presentes no poder público, Municipal, Estadual ou Federal, em Programas Governamentais, Organizações Não Governamentais ligadas ou não a Institutos ou Fundações de Empresas e Organizações Sociais.

3.5.1. A Alternância na Educação Básica dos sistemas de educação pública

As primeiras experiência de formação por Alternância pela via pública no Brasil começam no sistema municipal de ensino por meio das Escolas Populares de Assentamento (EPAs); as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), EFAs Municipais ou Estaduais, Institutos Federais e Programas públicos no âmbito do Governo Federal.

As ECORs são as que mais expandiram e ganharam consolidação nos últimos tempos. Conforme Moreira (2000, p. 51) e Menezes (2013), três ECORs iniciaram nos anos de 1989, 1990 e 1991, respectivamente, no município de Jaguaré, Espírito Santo. São escolas de tempo integral, nucleadas no campo, funcionando em Alternâncias de uma semana na escola e uma na comunidade/família. Atende os anos finais do Ensino Fundamental com uma orientação para o trabalho no campo. Os estudantes vêm todos os dias para a escola, por meio do transporte intracampo e permanecem das 07:00 às 17:00 de segunda a sexta. Elas não possuem internato, conforme ocorre nas EFAs e CFRs. As Escolas de Assentamento tem funcionamento parecido com o das ECORs.⁷⁰

⁷⁰ A conjuntura política Municipal e Estadual nos últimos anos, foi favorável à expansão da formação por Alternância no setor público. No Estado do Espírito Santo encontramos uma expansão das Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) ou Escolas Municipais Comunitárias Rurais (EMCORs). Conforme Telau, (2015, p. 79) são 18 unidades na via pública, sendo 12 municipais trazendo o nome de ECOR ou EMCOR e uma estadual; 4 Escolas Municipais preservando o nome de EFAs e 1 Escola Estadual também mantendo a nomenclatura de EFA. O conjunto dessas iniciativas de EFAs e ECORs pela via pública está associado à Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (RACEFFAES), uma Associação Regional que conta também com a associação de 8 EFAs, juridicamente, vinculadas ao MEPES. Esta entidade promove, entre outras atividades, a formação docente e o acompanhamento pedagógico dessas Escolas.

Na alfabetização em escolas públicas já aparecem experiências registradas no norte capixaba, conforme os trabalhos de Silva (2014) e Baldotto (2016). Mesmo caracterizada como uma pedagogia de jovens e adultos, a Alternância no Brasil, por exemplo, emerge em experiências exclusivas em contextos de crianças e adolescentes, com ênfase maior nos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, ela começa a ser experimentada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em salas multisseriadas no caso do Espírito Santo e também na alfabetização de jovens e adultos.⁷¹

Cabe salientar que o fenômeno do ensino e aprendizagens por Alternância na fase infantil, mais recente, mas também na adolescência, uma prática recorrente no Brasil, desde os anos de 1980, possui uma lacuna na produção do conhecimento científico no País. Não há dúvidas de que a Alternância vivenciada com crianças e adolescentes e na via pública evidenciam problemáticas com questões complexas a serem estudadas.

Em São Paulo encontramos as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) vinculadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). A alternância, segundo Azevedo (1998, p.183), foi aplicada nas ETEs de Andradina, Mirassol e Rancharia. O Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais⁷²(PROJOVEM), também ligado à Fundação Paula Souza, foi concebido para atender jovens de origem rural (filhos de assentados, de pequenos proprietários ou de empregados em propriedades agropecuárias) que não concluíram o ensino formal. Tem a finalidade de preparar empreendedores rurais.

Ainda na rede pública Estadual encontramos registros feitos pelo trabalho de Aniszewski (2014), que trata de uma EFA pública em Barra de São Francisco no Espírito Santo. Não se trata de um fenômeno isolado, pois há um conjunto de escolas que conservam o nome de EFA ao serem incorporadas à rede pública Municipal ou Estadual e também escolas criadas nestes sistemas que adotam a nomenclatura EFA acrescida da identificação do sistema municipal ou Estadual. Portanto, trata-se de um fenômeno, que no Espírito Santo ocorre como uma novidade especial das Escolas Comunitárias, originalmente criadas, por iniciativa da comunidade, mas na esfera pública. Há alguns casos de EFAs criadas pelo poder público. Mas, em vários outros

⁷¹ Casos de alfabetização de jovens e adultos ocorrem também em EFAs de Minas Gerais, por meio do Projeto EJA da Alternância, coordenado pela AMEFA e apoiado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

⁷² Dados do CPS – Centro Paula Souza - <http://www.cps.sp.gov.br/projetos/etec.asp> - acessado em 22/04/17.

Estados Brasileiros, (Acre, Mato Grosso, Piauí, Rio de Janeiro, Tocantins), conforme Begnami (2013), este fenômeno se dá com maior ocorrência entre as EFAs ou CFRs que passam ou nascem pela via pública.

A Alternância desperta interesse e ganha terreno na organização curricular e práticas pedagógicas, desenvolvidas pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA, na Rede dos Institutos Federais⁷³. Pesquisas acadêmicas começam a se multiplicar evidenciando essas práticas Brasil a fora, conforme Oliveira (2016) e Ferrari (2015). Nos Cursos Técnicos de Nível Médio de IFs, a Alternância ganha terreno também, conforme os trabalhos de Vieira (2017) e Souza (2015).

O Projovem Campo Saberes da Terra, criado no âmbito da SECADI/MEC, foi organizado na modalidade de EJA, em Alternância, para atender os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio com orientação profissional em agricultura, em parceria com os sistemas públicos municipais, sobretudo, Estaduais.⁷⁴ O trabalho de Ferreira (2015), aborda o caso da execução deste programa no Espírito Santo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é o primeiro programa governamental a utilizar a Alternância na organização dos cursos, tanto na educação básica, quanto na educação superior, tendo por inspiração as experiências nos Movimentos Sociais, em especial os cursos desenvolvidos pelo ITERRA. Sobre o PRONERA falaremos mais adiante.

3.5.2. A Alternância em contextos de Movimentos Sociais e ONGs

No contexto de Organizações Não Governamentais (ONGs) vinculadas a Movimentos Sociais, encontramos práticas de Alternância em diversos cursos ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁷⁵ e da Via Campesina. Estas experiências falam de Alternâncias de Tempos e Espaços, Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma

⁷³ Plano de curso técnico em agroindústria nível médio subsequente e concomitante na Pedagogia da Alternância. Disponível: <http://www.ifb.edu.br/attachments/article.pdf>. Acessado em 15/02/17.

⁷⁴ O material didático elaborado para apoiar este programa está baseado na Pedagogia da Alternância. Cf. BRASIL. MEC. SECAD. Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo-Saberes da Terra. Brasília: MEC/SECAD, 2008. (Conteúdos: V. 1 Agricultura Familiar: cultura, identidade, gênero e etnia; V. 2. Sistemas de Produção e processos de trabalho no campo; V.3. Cidadania, organização social e políticas públicas; V. 4. Economia solidária; V. 5. Desenvolvimento Sustentável e solidário com enfoque territorial. Acompanha esta coleção o Projeto Político Pedagógico e o Percorso Formativo.

⁷⁵ O Caderno n.º 9 do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

Agrária(ITERRA) é uma das experiências mais significativas ligadas ao MST. Para mais informações a respeito podemos ver Caldart (2000), Camini (2009) e Barros (2016).

No estudo de Figueiredo (2015) encontramos uma relação da Alternância entre as experiências das EFAs com o ITERRA e a práxis da Escola de Formação Missionária (EFM) ligada ao movimento da Teologia da Enxada no Nordeste. A pesquisa de Silva (2016), nos mostra a Alternância adotada como estratégia de formação no Instituto Agroecológico Latino Americano Amazônico (IALA). Veremos mais adiante nesta tese que a experiência da Alternância do MST, sobretudo, aquela desenvolvido pelo ITERRA representou uma das fontes de inspiração para as experiências de Alternância dos cursos apoiados pelo PRONERA e o PROCAMPO.

Algumas ONGs vinculadas a empresas adotam a Alternância em seus projetos de formação de jovens. Os Centros de Desenvolvimento de Jovens Rurais (CEDEJOR), situados no sul do Brasil, vinculados ao Instituto Souza Cruz,⁷⁶ fazem parte de uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 2001 e reconhecida como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Está presente nos três estados do sul do Brasil, atingindo aproximadamente 45 municípios. Ofertam cursos de qualificação, em nível de formação continuada de trabalhadores. O trabalho de Camacho (2013), nos traz mais elementos do funcionamento e finalidade desta iniciativa.

A Fundação Odebrecht⁷⁷ vem apoiando a criação de centros de formação por Alternância mantendo o nome CFR. Nesta experiência aparece também a sigla CFA (Casa Familiar Agroflorestal ou das Águas). Estas escolas fazem parte de um Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade (PDCIS), coordenado pela Fundação. Esta iniciativa está localizada em Áreas de Proteção Ambiental do Baixo Sul da Bahia. Em comum nestes dois casos citados encontramos a finalidade de formar jovens empreendedores, como empresários rurais.

O Serviço de Tecnologias Alternativas (SERTA)⁷⁸, conforme Ferreira (2015), instituição civil, de interesse público, situada em Glória do Goitá, Pernambuco, oferece Cursos de Educação Profissional em Agroecologia, subseqüente ao Ensino Médio, por Alternância, com duas unidades educativas: Glória do Goitá e Ibimirim,

⁷⁶ Recuperado de <http://cedejor.blogspot.com.br/>, acessado em 22/04/17.

⁷⁷ Recuperado de <http://www.fundacaoodebrecht.org.br/PDCIS/Iniciativas/>, acessado em 22/04/17.

⁷⁸ Informação obtida diretamente do diretor da instituição, Germano de Barros, por ocasião de nossa visita ao SERTA, em agosto de 2014 e recuperado de <http://www.serta.org.br/cursos/>, acessado em 30/04/17.

ambas no mesmo Estado. A formação técnica de nível médio tem por objeto multiplicar agentes de desenvolvimento rural sustentável, onde a agroecologia se constitui em estratégia de convivência com o semiárido, fortalecimento da Agricultura Familiar, oportunizando a geração de renda para os jovens camponeses.

3.5.3. Alternâncias no Ensino Superior na Pós-Graduação

A nossa pesquisa buscou as trajetórias de Alternância no Ensino Superior no âmbito do movimento CEFFA trazendo exemplos da França e do Brasil e as experiências em outros espaços educativos nos casos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

No que tange aos CEFFAs encontramos registros da prática da Alternância na formação superior, já a partir de 1975 na França. Segundo os registros, as referências históricas em uma experiência inicial realizada entre os anos de 1975 e 1980 deu origem ao que depois ficou conhecido como Diploma Universitário de Estudo da Prática Social (DUEPS), criado com este nome em 1980, na Universidade François Rabelais de Tours em parceria com o Centro Nacional Pedagógico (CNP) dos CEFFAs, situado em Changy/Orleans - França. Depois, este curso passou a se chamar Diploma Universitário de Reconhecimento de Formação (DURF),⁷⁹ a partir de 1996, segundo Demol (1999).

O DURF desenvolve um instrumental metodológico e conceitual a fim de conectar da melhor forma possível ação e pesquisa. A sua concepção parte do pressuposto de que o adulto aprende de diversas maneiras, dentre outras, produzindo sua obra, escrevendo seu texto, ao invés de consumir saberes expostos pelos professores. Essa concepção da produção de saberes em detrimento do consumo permeia o DURF desde sua origem. A lógica epistemológica do DURF não é compreender para depois aplicar, da teoria para a prática.

Ao contrário, o procedimento do DURF se inspira na lógica piagetiana onde a primazia é dada à experiência, à prática, à compreensão em

⁷⁹ Parte das informações sobre o DURF são referenciadas em minhas notas pessoais, registradas no dia 16 de outubro de 1997, ocasião de nossa visita ao Centro Pedagógico Nacional, CPN, situado em Changy/Orleans, vinculado às MFRs da França. As informações foram dadas pelo então diretor, Jean Claude Gimonet. Outra referência se encontra no Relatório desta viagem de estudo, documento de circulação interna da UNEFAB, elaborado no mesmo ano da visita.

ação e onde o conhecimento prático tem prioridade sobre o conhecimento meramente teórico. Esses dois processos longe de serem sucessivos, se autoalimentam e a Alternância Pedagógica assim vivida desenvolve ao mesmo tempo um ganho em lucidez e compreensão com relação às práticas cotidianas e um ganho e conhecimentos, em abstração e em organização. (DEMOL,1999, p. 117).

O DURF tem um efeito na produção acadêmica. Logo no início, 1978, criou-se a coleção “Mésonance”⁸⁰, uma palavra originada da conexão de “alternância” com “mesologia” (lógica do meio). Essa coleção é um empreendimento com objetivo de publicar o trabalho de pesquisa feito com os egressos. E entre outras publicações ela reúne cerca de trinta títulos de livros publicados a partir das monografias do DUEPS e do DURF. Assim os CEFFAs, seus sujeitos, pesquisadores e parceiros passam a contar com os “conhecimentos baseados nas práticas e nas problemáticas do terreno”, afirma Demol (1999, p.110). Esta prática de formação superior, focada no polo da pesquisa como princípio formador, na produção do conhecimento, a partir da prática social e a relação parceira com a universidade são aspectos que chamam a atenção do nosso olhar para as nossas práticas com a Alternância no Brasil.

O Diploma Internacional em Ciências da Educação – Formação e Desenvolvimento Sustentável, realizado no Brasil no período de 2002 a 2003⁸¹, tem suas inspirações no DURF. O I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, realizado pela UNEFAB, em Salvador/BA, nos dias 03 a 05 de novembro de 1999, foi o ponto pé inicial desta iniciativa que contou com uma pareceria entre UNEFAB⁸², SIMFR, ARCAFAR, Universidade Nova de Lisboa (Portugal) e Universidade François Rabelais de Tours (França).

O curso demandado pelos CEFFAs brasileiros, formou um público de 17 mestres, cujos trabalhos de pesquisa foram realizados a partir de problemáticas da prática social de cada um. Estes trabalhos estão referenciados em TEIXEIRA,

⁸⁰ Atualmente, esta coleção foi substituída pelas Edições L’Harmattan que continua publicando e difundindo os trabalhos conhecidos anteriormente pelo editorial da Mésonance.

⁸¹ Reconhecido como “Diploma Universitário” pela Universidade François Rabelais de Tours (França) e como Mestrado pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal) conforme PINEAU (2009). As informações desse tópico são referenciadas, em parte, em minha memória, bem como em relatórios da Equipe Pedagógica Nacional, folder e outros relatos dos meus arquivos pessoais sobre este mestrado pois, nessa ocasião, fazia parte da Equipe Pedagógica Nacional, onde esse Projeto foi gestado e depois participei da turma que o compôs.

⁸² A iniciativa da UNEFAB contou com uma parceria de uma Organização Não Governamental Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, situada na Bélgica, entidade apoiadora de CEFFAs em todo o mundo. Essa parceria consistiu na viabilização de honorários e a logística para os professores europeus e brasileiros que atuaram neste curso.

BERNARTT e TRINDADE (2008) que trata do estado da arte da Pedagogia da Alternância no Brasil e em PINEAU (2009), no livro que reporta a trajetória deste mestrado no Brasil.

Outras experiências acadêmicas, em nível da Pós-graduação, veem fortalecendo as insurgências de formação por Alternância no Brasil, a exemplo dos Cursos de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo realizado numa parceria entre os CEFFAs, o NEPCAMPO, da Faculdade de Educação da UFMG, a SECADI/MEC e o MDA.⁸³

A turma inicial abriu com quarenta vagas distribuídas para Associações Regionais representativas dos CEFFAs do Brasil. Participaram do processo seletivo e matricularam ao final, 38 educadores, oriundos de 12 Estados brasileiros, ficando fora apenas a região sul. O público desejável era de membros das Equipes Pedagógicas Regionais⁸⁴ e um dos principais objetivos a especialização de formadores para atuar com a formação de educadores dos CEFFAs em suas bases.

No livro *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*⁸⁵, um dos registros desta experiência, o relato da coordenadora expressa uma avaliação importante sobre o aprendizado da Alternância para a universidade, com a realização deste curso.

A Coordenação do Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo representou para nós da universidade, um exercício importante e rico sobre a prática da alternância. [...] A importância desta observação deve ser ressaltada, por ter sido esta, desde sua elaboração curricular, um momento pedagógico na relação entre a universidade e o movimento, mas ao mesmo tempo, um estranhamento entre ambos em direção a análise da prática, por isso, considero este momento muito especial, por conter em si, uma riqueza pedagógica no processo de constituição de um projeto político de inclusão da classe trabalhadora do campo. (MARTINS, 2013, p 15).

Este curso contou com uma segunda oferta com 60 vagas destinadas a servidores vinculados ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

⁸³ Aprovado na UFMG pela Resolução nº 003/10, de 1º de julho de 2010. Apoiado com recursos financeiros descentralizados pela Coordenação de Educação do Campo, da então SECAD/MEC, diretamente para a UFMG executá-lo. A complementação final dos recursos vieram do Ministério do Desenvolvimento Agrário. As tratativas para conseguir tais recursos foram realizadas pelos CEFFAs.

⁸⁴ As Equipes Pedagógicas Regionais (EPRs) são constituídas pelas Associações Regionais que agregam EFAs ou CFRs no Estado ou numa Região do Estado. Os coordenadores pedagógicos das EPRs representam a sua regional na Equipe Pedagógica Nacional.

⁸⁵ BEGNAMI, J.B. e DE BURGHGRAVE, T. (Orgs) *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona/GO, Embrapa Informação Tecnológica, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil)

(INCRA). Manteve-se a organização por alternância e centrou-se na Educação do Campo. A demanda por especializações em alternância continuam, mas as possibilidades de oferta estão limitadas pelo contingenciamento do financiamento da educação no país.

O PRONERA, já mencionado antes, no caso do apoio aos cursos de escolarização básica e profissionalização técnica de nível médio, em Alternância, foi o Programa Público Federal, pioneiro na introdução da metodologia de Alternância no Ensino Superior no Brasil, por meio do Curso de Pedagogia da Terra, entre outros cursos superiores, demandados pelos Movimentos Sociais de luta pela terra.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), formalizado pela SECADI/MEC, sugere em sua minuta original a “[...] organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em **regime de Alternância** entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade” [...].(BRASIL, 2011, s/p Grifo nosso). Com base nesta orientação geral, as Licenciaturas em Educação do Campo vão organizar seus currículos em Alternância, a exemplo do LECampo na UFMG, objeto desta pesquisa.

Para sintetizar este tópico apresentamos o quadro da diversidade de práticas da Alternância, atualmente, na sociedade brasileira.

QUADRO 2– Diversidade da formação por Alternância no Brasil

Categorias administrativas					
Privado				Público	
Subcategorias do setor privado:				Sistema público	
Comunitário	Filantrópico	ONGs Movimento Social	ONGs Empresas	Municipal – Estadual - Federal	
				Escolas	Programas
CEFFA: EFAs CFRs	CEFFA: EFAs vinculadas ao MEPES	ITERRA IALA SERTA EFM	CEDEJOR CFR CFA	EAs ECORs ETEs CFRs EFAs IFs Universidades	INCRA: PRONERA MEC: Procampo Projovem Campo/Saberes da terra Escola da Terra Fundação Paula Souza: Projovem

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria, 2017.

A análise sob o aspecto das categorias administrativas, o setor privado apresenta 4 subcategorias: comunitária, filantrópica, ONGs ligadas a Movimentos Sociais ONGs ligadas a empresas. Nos sistemas públicos encontramos a formação por Alternância na esfera Municipal, Estadual e Federal, tanto em Escolas quanto em

Programas. Encontramos 20 denominações, coincidentemente, 10 no setor privado e 10 na esfera pública que desenvolvem a formação por Alternância no Brasil.

Nota-se que a Alternância é disputada na sociedade brasileira, tanto por setores ligados ao paradigma da Educação do Campo, quanto por grupos vinculados ao paradigma do capitalismo agrário. Em sua tese sobre “Os paradigmas em disputa na Educação do Campo”, Rodrigo Camacho faz uma reflexão que nos ajuda a compreender o fenômeno da Alternância em setores empresariais quando ele afirma:

É necessário ressaltar que a pedagogia da alternância é uma metodologia de ensino-aprendizagem que pode ser desenvolvida em experiências de Educação do Campo, tanto do Paradigma da Questão Agrária quanto do Paradigma do Capitalismo Agrário. Hoje, a Pedagogia da Alternância passa a ser a principal referência para se identificar qualquer experiência de Educação do Campo. (CAMACHO, 2013, p. 392).

Camacho nos apresenta a Alternância como uma metodologia de referência da Educação do Campo defendida pelos Movimentos Sociais. Ao apontar a Alternância como um paradigma em disputa na sociedade e que ela vem sendo utilizada em instituições alinhadas com o desenvolvimento do agronegócio é evidente. O que não é evidente é a afirmativa de que ações educativas vinculadas a setores alinhados ao capitalismo agrário possa ser chamada de Educação do Campo. A assertiva a seguir corrobora com esta afirmação.

Com a ideologia da responsabilidade social, estas empresas, por meio de seus institutos, conseguem realizar uma tripla intencionalidade: formar seus fornecedores (no caso da SouzaCruz, os camponeses que produzem fumo), difundir a sua visão de mundo para o restante da sociedade e fazer um *marketing* da empresa valorizando seu *status* diante do mercado (TIRADENTES, 2012, *apud* Camacho, 2013, p. 769).

Dada a complexidade dos espaços institucionais públicos, privados, comunitários que adotam a Alternância nos diversos níveis e modalidades de ensino surge a indagação sobre que Alternância se pratica nestes contextos. Neste cenário de disputa da Alternância, se torna necessária a afirmação da Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs, com seus princípios, conceitos, pressupostos e referenciais teóricos numa perspectiva contra-hegemônica.

3.6. Conceitos, classificações e referenciais teórico epistemológicos da Pedagogia da Alternância

3.6.1. Conceitos e classificações de Alternância

Quando os agricultores franceses criaram o que chamaram inicialmente de uma fórmula pedagógica para a escola de seus filhos eles não sabiam que estavam colocando as bases do que viria a ser, mais tarde, a Pedagogia da Alternância. A demanda era por uma escola diferenciada, que atendesse as necessidades da vida no campo, da sua cultura, da sua forma de produção da existência. A identificação dos agricultores brasileiros com a Alternância também evoca esse sentido da busca por outra escola, diferente da escola rural ou do modelo de escola hegemônica da cidade, que ele conhece e que nela não se sente parte, não vê sentido nela para sua realidade.

Na relação entre pedagogias, segundo Manfio (2014, p. 39) ocorre que “algumas são hegemônicas e servem aos interesses do poder; outras, subalternas, promovem as expectativas dos subalter(nos), e com eles lutam para conquistarem a condição de alter(nativas).” Por isso, ele afirma que “a rigor, não poderíamos falar de ‘pedagogias alternativas’, senão na acepção de ‘subalternizadas.’” Neste caso, o alternativo seria um fato provisório, enquanto não se ganhasse a hegemonia em outra sociabilidade, mas na perspectiva da hegemonia, seria sempre tratada numa condição inferior e nunca na equivalência de outra.

[...] enquanto não se constrói consenso sobre a denominação adequada, é forçoso reconhecer pedagogias como fato radicalmente diferente, como outro ente, ontologicamente alter(nativo), que significa o outro diferente de todos os demais. Sua existência histórica se afirma em oposição às demais pedagogias, as hegemônicas, não como luta necessária, mas pela impossibilidade de convivência prática ou síntese dialética. (MANFIO, 2014, p. 39).

A complexidade em torno das práticas da alternância dificulta a catalogação e capturação da materialidade de seus movimentos no campo do real para o processo de análise, reflexão e formulação de conceitos mais precisos que delineiam suficientemente este fazer pedagógico, que emerge como um novo paradigmático, alternativo no campo da educação, afirmam os estudiosos sobre o assunto. O fato é que a expansão de

experiências de formação por alternância provoca igualmente uma grande confusão em torno desta modalidade pedagógica, pois “basta apenas que uma formação escolar tenha qualquer relação com um terreno profissional para que ela seja qualificada de alternância.” (SILVA, 2003, p. 26).

Lesne (1982, p.9), estudioso do assunto, conclui que a alternância é “proteifórmica”, embora se trate de “práticas pedagógicas, mas imbricadas a outras práticas circundantes do ato pedagógico *stricto sensu* (...)”. A prática pedagógica alternante, em seu vigor, tem sentido abrangente, segundo o autor, envolve aspectos “organizacional ou o institucional (...), o jurídico (...), o político (...), ideológico (concepções de homem, de sociedade, de educação (...)) e também o utópico”. Por isso, cautelosamente, Lesne (1982), frente a esta dificuldade em suas pesquisas, preferirá explicar a alternância empregando-lhe o termo de noção, em vez de conceitos.

Frente à expansão da Alternância na educação, surge um conjunto de pesquisas evidenciando a identificação de diferentes traços e perspectivas aproximativas, dando à luz, uma infinidade de práticas originais de alternâncias no plural. Mesmo diante das imprecisões identificadas os pesquisadores criam critérios de classificação, propondo a análise da alternância à luz de tipologias ou modelizações. Este trabalho não tem a pretensão de fazer um mapeamento aprofundado sobre definições, classificações e as tipologias elaboradas sobre a Alternância, pois estudos a este respeito já foram amplamente elaborados e divulgados no Brasil, a exemplo de Silva (2003), Begnami (2003) e Queiroz (2004), entre outros. Por isso, este tema será apresentado de maneira panorâmica nesta pesquisa.

As tipologias de Alternância “falsa”, “aproximativa” ou “real” foram apresentadas no trabalho de Malglaive (1979). Outro autor, Bourgeon (1979), segue nesta mesma linha de Malglaive, porém, com outras terminologias, identificando a “falsa alternância” por “justapositiva”, a “associativa” por “aproximativa” e a “real” por “copulativa. Lerbert (1995) também cria tipologias com nomes diferentes, mas associados aos três apresentados por Malglaive e Bourgeon. Em lugar de “justapositiva” ele fala de “alternância de ritmos”, em vez de “associativa”, em “inversão” e no lugar de “copulativa” ele diz “reversibilidade”.

No conjunto das tipologias identificadas a alternância copulativa de (BOURGEON, 1979) é assim classificada por haver, segundo esse autor, uma conjunção entre os dois espaços/tempos: centro educativo e meio produtivo, formando uma unidade de tempo educativo única. Esta tipologia exige maior implicação

do alternante na atividade produtiva, onde ele deve interatuar como sujeito, bem como na atividade intelectual, em que o processo é de produção e não apenas de consumo de saberes, conforme (GIMONET, 2007). E esta construção deve se processar dialeticamente entre ação-reflexão-ação, buscando os porquês e os como das coisas e implicando os sujeitos alternantes no processo de reflexão e na ação. “Os conteúdos dos dois espaços se entrecruzam a todo momento, um complementando o outro, de forma recíproca”, afirma Begnami (2003, p. 120).

Sendo assim, a Alternância falsa, justapositiva ou de ritmos é aquela que não integra teoria e prática, faz apenas uma sucessão rítmica de tempos e espaços. A Alternância aproximativa, associativa ou inversão seria uma relação teoria e prática, onde pode haver uma hierarquia da teoria para a prática, ou da prática para a teoria, mas nunca uma unidade no sentido da práxis. O alternante, quando vai a campo ele é um expectador mas não se compromete com a realidade.

Pesquisas na perspectiva econômica, focadas na relação escola-empresa, revelam o desafio da alternância frente ao contexto das transformações do mundo do trabalho e da crise do emprego na sociedade capitalista. Neste cenário, a alternância é flertada como uma possibilidade alternativa para responder à necessidade de novas qualificações e competências profissionais exigidas pelo mercado de trabalho.

A alternância como “sistema interface” é uma linha de pesquisa que busca classificar e compreender as relações implicadas numa formação por alternância articulada entre tempo de estudo e o tempo no mundo da empresa, no mercado de trabalho concreto. No mundo da empresa é preponderante a “lógica econômica de produção de bens e serviços, (...) da produção de saberes que devem ser confiáveis para ser utilizado, (...) utilização de saberes da prática. No mundo da escola a preponderância é da “lógica da transmissão de saberes em vista de uma aquisição.” (GEAY, 1998, p.30). A preponderância que se coloca como lógicas nos dois espaços reforça, muitas vezes, uma oposição entre saberes da práticas e saberes teóricos, ou seja, a velha oposição entre trabalho manual e intelectual, o distanciamento entre teoria e prática e a separação entre escola e o mundo da produção. O sistema interface proposto pelo autor seria para equilibrar as oposições entre esses dois espaços.

André Duffaure e Daniel Chartier são autores que mais contribuíram com suas explicações sobre os processos de formação por alternância. Para Duffaure

o ensino por alternância constitui um tempo completo, de estudo realizado numa sucessão de períodos de trabalho em um mundo econômico de verdadeira grandeza e de períodos de estudos de tempo completo em estabelecimentos de formação. [...] O essencial, segundo minha opinião, reside no estreito vínculo que saberá reunir estes distintos momentos a fim de constituir uma unidade de formação. Esta unidade de formação nos parece fundamental. [...] se trata em todo caso de realizar uma continuidade de formação em uma descontinuidade de atividades. (DUFFAURE, 1993, p. 81).

Temos aí uma compreensão da alternância como um processo de formação contínua, mesmo que numa descontinuidade de atividades. Deseja-se com a alternância, uma unidade da formação nos espaços e tempos escola-comunidade, onde as atividades mesmo que diferentes e contraditórias se entrelaçam numa relação de vínculo, numa dimensão de integração, de unidade e não de complementariedade.

Autores orgânicos ao movimento CEFFA sintetizam as tipologias de Alternância até aqui classificadas e cunham a “Alternância Integrativa.” (CHARTIER, 1986, p. 155). Esta definição tem base na assertiva de Duffaure (1993) apresentada acima e é seguida por outros, a exemplo de Gimonet (1985), como forma de traduzir a “formação contínua na descontinuidade de atividades”, conforme Duffaure (1993, p. 81).

Já Puig-Calvó (2001) introduz a terminologia “alternância interativa”, pois este modelo educativo consiste numa interação entre os diversos atores, meios e sistemas. “Isto quer dizer colaboração, cogestão, coabitação, entre os atores da educação. Estes intervêm na escola e esta intervém na comunidade. São intervenções-interativas complexas e complementares”. (PUIG-CALVÓ, 2001, p. 9). Concordamos com Puig-Calvó quanto à proposta de introduzir o termo interação, mas discordamos quando ele fala em complementariedade, pelo fato desta ideia sugerir hierarquia de valor, rompendo com a ideia da unidade indissociável entre teoria e prática. O interativo diz respeito às relações entre pessoas, mas no que diz respeito às relações teoria e prática, a melhor tradução seria inter-relação, pois nesta relação um não existe sem o outro, o que pressupõe a práxis.

Os contornos conceituais e as classificações da Pedagogia da Alternância refletem os referenciais teóricos aos quais ela se associa em seus contextos históricos no tempo e no espaço e aos sujeitos coletivos que a ela se identificam e dela se apropriam.

3.6.2. Referenciais teóricos e epistemológicos da Pedagogia da Alternância

No contexto francês, a Pedagogia da Alternância foi uma elaboração histórica que percorreu longos caminhos de “invenção e implementação de um instrumental pedagógico, que traduzia nos seus atos, os sentidos e os procedimentos da formação”, afirma Gimonet (2007, p. 23). Na sua gênese ela se encontra com o movimento de educação popular promovido pela Juventude Agrária Católica (JAC) e adota a sua metodologia “Ver-Julgar-Agir”.⁸⁶ Por sua vez este movimento tinha por base a Filosofia Personalista de Emmanuel Mounier. O personalismo está umbilicalmente ligado ao pensamento social Católico. Faz parte do humanismo idealista, reformista e universalista cristão, circunscrito ao período entre a Primeira e Segunda Guerra Mundial. Tem inspirações na encíclica papal, “RerumNovarum,” que trata da doutrina social da Igreja Católica.

Conforme Chartier (1986) havia uma influência forte do pensamento social católico, por intermédio do Padre Granereau que, a princípio, idealizou este movimento dos CEFFAs como uma ação pastoral da Igreja Católica, em reparação ao que ela e o Estado não faziam pelo campo. (NOSELLA, 2012). Havia nas bases da Doutrina Social Católica uma crítica à desumanização provocada pelo capitalismo, mas também uma preocupação em preservar os Cristãos do avanço do Comunismo, pelo seu teor ateuista.

Na medida em que o movimento se expande e exige organicidade, os agricultores, demonstram um protagonismo tal que em 1945, numa Assembleia Geral da União das MFRs, o seu presidente intervém com a seguinte fala: “as MFRs não podem ser nem do Estado, nem da Igreja e sim das famílias.” (GARCIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 40). Esta assembleia marca um processo de autonomia do movimento em termos políticos e administrativos, mas este fato da ruptura da orientação religiosa, não rompe com a filiação ideológica ao Humanismo Cristão.

É o Humanismo Cristão Católico que animará a Pedagogia da Alternância em sua fase inicial na França. A presença de André Duffaure e na sequência, Daniel Chartier na coordenação pedagógica do Centro de Formação, contribui

⁸⁶Esta metodologia citada foi incorporada no Brasil aos princípios do Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Igreja Católica. Também a Pastoral Social desta referida Igreja utiliza esta metodologia. “[...] adaptada para a concepção da Pedagogia da Alternância passa a utilizar os conceitos de Observar – Refletir – Experimentar – Transformar. Incorpora, também, na sua prática diária, como o MEB, os conceitos conscientizadores de transformação da sociedade de Paulo Freire”, conforme Caliani (2013, p. 264).

fundamentalmente para um processo de sistematização da experiência com bases nas Ciências e na Psicologia da Educação. A Pedagogia da Alternância irá beber na corrente da Pedagogia Ativa de Decroly, R. Cousinet, J. Dewey, C. Freinet, Montessori, Steiner e mais tarde, em J. Piaget, C. Rogers, B. Schuwartz. (GIMONET, 2007, p. 23-24).

A sistematização e mais tarde a teorização jogam importância para o processo da compreensão das práticas, da alimentação da ação e ressignificação da ação no terreno e também ajuda a situar-se no horizonte educativo, a sair de isolamentos, criar identidade, posicionar-se e afirmar-se politicamente na história, afirma Gimonet (2007). Este autor, um dos sucessores de André Duffaure e Chartier como diretor do Centro Nacional Pedagógico sustenta a abordagem humanista da Pedagogia da Alternância. A sua tese doutoral, “Alternância e relações humanas”, tem bases fundamentadas em C. Rogers. Mas, ele caminha para a apropriação de teorias mais críticas, trazendo em seus estudos referências de J. Piaget. A Alternância é elaborada em um processo criativo, com a primazia da ação e da experimentação. Uma abordagem da compreensão, da teorização da prática opera-se um pouco depois conforme Piaget⁸⁷.

Atualmente, a tendência da Pedagogia da Alternância, sobretudo, na França, é de referenciar-se à “teoria da complexidade” de Edgar Morin. Ao analisar as correntes pedagógicas, Gimonet (2007) afirma que, na atualidade, a Pedagogia da Complexidade, a qual ele inscreve a Pedagogia da Alternância, centra no sujeito em formação e sua realidade, por isso sua dimensão mais complexa. (GIMONET, 2007, p. 108).

A alternância seria uma pedagogia da realidade ou da complexidade pelo fato de

todos os componentes da vida real da pessoa e da instituição escolar constituírem um cadinho de formação e educação. A realidade é uma representação que cada um se faz do real e não se reveste da mesma significação ou valor de uma pessoa para outra. Por isso, convém considerar a palavra ‘realidade’ no sentido da *complexidade*, como E. Morin a definiu. A saber: ‘[...] de constituintes heterogêneas inespavelmente associados (como uma tapeçaria)’. O mundo é um tecido de acontecimentos, de ações, de interações, retroações, determinações, acasos, incertezas e contradições [...] Supõe articular, distinguir, sem separar, associar sem reduzir. Coloca o paradoxo do um e do múltiplo, mas, também que o todo é mais que a soma das partes. (GIMONET, 2007. p. 111-112).

⁸⁷ Gimonet se baseia em PIAGET, J. Réussir et Comprendre. Paris: Puf, 1974. Uma das obras mais referenciadas pela Pedagogia da Alternância na França.

Referenciar a Pedagogia da Alternância na Teoria da Complexidade, faz sentido, pois, segundo Gimonet (2007), esta pedagogia não se reduz às simplificações e dicotomias de uma abordagem binária da relação teoria-prática. Na sucessão das Alternâncias entre as duas entidades (escola-comunidade), corre-se o risco do privilégio em um dos polos da relação, criando hierarquias da teoria sobre a prática ou vice-versa, típico da Alternância aproximativa, associativa ou reversa.

Numa perspectiva idealista, dedutiva, o foco poderá recair na teoria, centrada na escola, a qual pauta o processo, determinando o meio como lugar de aplicação dos conhecimentos ali transmitidos. Ao contrário, na perspectiva empirista, indutiva, a prática ganha destaque pautando a escola como lugar de formalização das experiências. Nesta perspectiva, critica-se a tendência da alternância se tornar uma via utilitarista, próprio do pragmatismo, presente nas tendências tecnicistas, para o desenvolvimento de relações entre os aparelhos de formação e de produção com vistas a atender as demandas do mercado de trabalho e a necessidade qualificação ou requalificação para o emprego, conforme Gimonet (2007).

Para Gimonet, a Alternância tem um corolário da complexidade por envolver a vida cotidiana como um todo, nos seus aspectos políticos, sociais, comunitários, culturais, ambientais, religiosos, não se reduzindo apenas à dimensão econômica da produção e das demandas do mercado de trabalho. Sendo assim, a Alternância é uma Pedagogia da Complexidade por suas características “multidimensionais e relacionais”. Ela é uma “Pedagogia das relações”: “relações de espaços e tempos” escola-família-comunidade; “relações de saberes” teóricos e práticos; “relações de processos metodológicos”, envolvendo a epistemologia da práxis: ação-reflexão-ação e “relação entre pessoas”, o alternante, os pais, os educadores, os mestres de estágio, as lideranças comunitárias e “relações entre instituições”, a escola, família, segundo Gimonet (2007, p.121).

As referências teórico-metodológicas adotadas para a Alternância ao longo da história dos CEFFAs da França influenciaram os CEFFAs espalhados pelo mundo, embora o estatuto social da AIMFR não conste determinações específicas sobre os pressupostos teóricos a serem seguidos.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância emerge na confluência com outras insurgências, de um lado Paulo Freire, com o movimento da Educação Popular, da alfabetização de adultos, proibido pela Ditadura Militar naquele momento e, de outro lado a Teologia da Libertação, inspirada em outra encíclica papal, *Gaudium et Spes*,

uma das mais importantes no processo de atualização da Igreja Católica no Concílio Vaticano II, nos anos de 1960. Portanto, no campo religioso, a Teologia da Libertação é a expressão sistemática de uma nova Igreja se recriando por meio da rede de comunidades eclesiais que se multiplicam nas bases populares das periferias urbanas e meios rurais.

Naquele momento histórico, era uma das únicas instituições que conseguia promover reuniões, organizar e conscientizar a população, se tornando também em um lugar de refúgio para militantes de esquerda, perseguidos, por lutarem contra o Regime Militar. A “opção preferencial pelos pobres”, assumida e ratificada nos documentos episcopais Latino Americanos (MEDELLIN, 1968) e (PUEBLA, 1979)⁸⁸, demonstram uma outra postura e abordagem do pobre, não mais visto como objeto da caridade, promovida pela filantropia, mas como sujeito da história. A Teologia da Libertação aproxima em certos aspectos do Materialismo Histórico e Dialético e o utiliza como instrumental para compreensão dos mecanismos de funcionamento da sociedade capitalista. (BOFF, 1978).

Segundo Figueiredo (2015) e Araújo (2005) estas mudanças da Igreja na abordagem do pobre vistos agora como “sujeitos políticos que protagonizam sua história promove uma aproximação com o pensamento freireano [...], com o seu princípio metodológico da ação-reflexão-ação, que possibilita uma leitura do cotidiano vivido como parte da aprendizagem escolar.” (FIGUEIREDO, 2015, p. 60). Gimonet (2007) cita Paulo Freire em sua obra publicada no Brasil, mas esta aproximação com Freire é feita no Brasil. Já na década de 1970, o Centro de Formação do MEPES disponibilizava textos mimeografados de Paulo Freire (traduzidos), para subsidiar a formação de Monitores das EFAs que estavam nascendo.

Em nossa análise sobre a primeira fase das EFAs no Brasil, (BEGNAMI, 2003, p. 32-33), identificamos a EFA como Centro de Educação Popular que oferecia cursos livres, com duração de dois anos, aonde os princípios da Alternância enfatizava a formação não de técnicos agrícolas na perspectiva escolar, mas de agricultores técnicos,

⁸⁸ Documentos elaborados pela Conferencia Episcopal da América Latina, que traduzem o espírito do Concílio Vaticano II e orienta a ação pastoral da Igreja no continente, na perspectiva da “Opção preferencial pelos pobres.”

Acesso ao documento de Medellin:

http://www.diocese-braga.pt/catequese/sim/biblioteca/publicacoes_online/91/medellin.pdf.

Acessado em 21 nov. 2018.

Acesso ao documento de Puebla:

http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20130906182452.pdf.

Acessado em 21 nov. 2018.

que deveriam engajar em suas comunidades como lideranças. Concordamos com a interpretação de Figueiredo (2015), quando afirma que esta fase representa uma primeira aproximação entre Alternância e a Educação Popular.

Caliari (2013) tem o maior acúmulo de reflexões acerca da relação da Pedagogia da Alternância com a Educação Popular. Conforme este autor:

A prática pedagógica da Alternância se aproxima de uma proposta popular de educação por considerar os conhecimentos das famílias camponesas, dos educandos e das comunidades e por se constituir de espaços provocadores de diálogos possíveis entre o exercício didático-pedagógico de valorização dos diferentes saberes e conhecimento que as pessoas possuem e reelaboram dentro da escola, fora da escola e nos interstícios da escola. As Escolas Famílias, ao considerar e resgatar, em permanente diálogo no ambiente escolar, o saber da experiência, a matriz cultural dos coletivos camponeses, o papel da ancestralidade na transmissão intergeracional do conhecimento elaborado no grupo e a partir do grupo, encontra neles a fundamentação de sua prática educacional popular. (CALIARI, 2013, p. 269).

Com o passar do tempo os CEFFAs regularizam seus cursos e a escolarização passa a ocupar lugar central no processo. Por um lado, isso representa um avanço no campo do direito à educação, por outro lado, as EFAs perdem a sua dimensão como centros de cultura, de educação popular, se tornando mais escola e menos família-comunidade, segundo Caliari (2013).

Examinando os pressupostos teóricos da Alternância no contexto dos CEFFAs percebe-se que eles divergem daqueles adotados pela Alternância presente nos Cursos da Via Campesina no Brasil⁸⁹, afirma Ribeiro (2010, p. 340). A autora problematiza se o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade aplicados na organização de cursos ligados ao Movimento Sem Terra (MST) poderiam ser chamados de Pedagogia da Alternância. “[...] a pedagogia da alternância não é uma pedagogia; ela é apenas um detalhe da organização do curso e da escola [...]” Esta afirmação se encontra no Caderno da Educação nº 13, Dossiê MST – Escola, 2005, afirmado por Ricardo Cerioli,

⁸⁹ Trata-se dos diferentes cursos oferecidos pela Fundação de Ensino e Pesquisa da Região Celeiro (FUNDEP; pelo Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), Veranópolis/RS e pela Escola Florestan Fernandes, em Guararema no Estado de São Paulo. Outras experiências de Alternância ocorrem nos Cursos de Pedagogia da Terra organizados pelo MST em parceria com Universidades. O primeiro curso iniciou em 1998 na Universidade de Ijuí (UNIJUÍ) no RS com a participação de educadores da Reforma Agrária de 14 Estados do País, conforme Kolling (2002, p. 55). Os cursos de Pedagogia da Terra se multiplicaram pelo Brasil e serviram de inspiração para a criação das Licenciaturas em Educação do Campo na UFMG em 2005 e demais universidades a partir de 2008, conforme já mencionado antes.

conforme citado por Ribeiro (2010, p. 327-328). Neste documento há uma sugestão de se criar uma “Pedagogia da Cooperação” e Caldart (2004) defende a tese da “Pedagogia do Movimento”.

Kolling (2002, p. 55), pondera que todos os cursos formais organizados pelo MST e os movimentos da Via Campesina “são realizados no sistema da alternância. Essa modalidade nos permite trabalhar de forma conjugada o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Experiência que vem se mostrando muito promissora.” Outros teóricos do MST, como Caldart (2000) e a própria Camini (2009), passam a reconhecer a importância da Pedagogia da Alternância, mas que a pedagogia do MST a politiza e não se filia a ela. “O que remete ao fato de que o MST e outros sujeitos da educação fazem, com base nos seus fins políticos, uma leitura própria do significante flutuante alternância”, afirma Figueiredo (2015).

A alternância entre estudo e trabalho se encontra nos Socialistas Utópicos, Fourier e Robert Owen (1771-1858), inspiradores das ideias de Marx e Engels. Vimos que Gimonet, ao tratar dos antecedentes da Alternância nos CEFFAs franceses, enuncia rapidamente o princípio da união do ensino com o trabalho na literatura socialista Marxista. Assim, podemos afirmar que a Alternância é um “princípio educativo” que se faz presente nos pensadores como Marx, Lênin e Gramsci até o pensamento cristão católico romano, inaugurado com a experiência dos CEFFAs na França, de acordo com Ribeiro (2010), Mesquita e Nascimento (2014) e Figueiredo (2015).

“O princípio da alternância do trabalho com o tempo escolar não era, nesse contexto, aplicado à fábrica, mas à comunidade. O discurso universalista cristão é quem animava esse princípio metodológico, longe, portanto, do éthos marxista revolucionário.” (MESQUITA e NASCIMENTO, 2014, p.1091).

O fato de os Projetos Político Pedagógicos, das experiências de educação presentes nos movimentos da Via Campesina, citarem explicitamente os clássicos do socialismo científico como Marx, Engels, Gramsci, Lenin, entre outros, e se referenciam na experiência educacional da Pedagogia Socialista, legada pela Rússia pós- revolucionária, destacando os pioneiros Pistrak, Makarenko⁹⁰, entre outros, são os

⁹⁰Pistrak e Makarenkosão referências de destaque no campo da Pedagogia Socialista. Contemporâneos, nascidos, ambos, na cultura soviética, no final do século XIX. Ambos sublinhavam a importância do trabalho no processo formativo. O trabalho, numa concepção marxista, voltado para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, a serviço da construção de uma nova sociedade, protagonizada por um novo homem e uma nova mulher, conforme (CALADO, 2007, p. 116).

ingredientes da diferença entre a Alternância dos CEFFAs e aquela dos movimentos da Via Campesina, conforme Ribeiro (2010, p. 321-322).

Sendo assim, “O MST, que articula cristianismo e marxismo (via Teologia da Libertação) (Stedile, 2005), desloca o princípio da alternância do sentido cristão humanista e o ressignifica no bojo de um projeto revolucionário socialista em que o camponês desempenha um papel de suma importância,” afirmam Mesquita e Nascimento (2014, p. 1092). São nestes aspectos que residem a ação criativa do MST na sua interpretação, e ressignificação em torno de suas práticas dos “princípios da Alternância”.

Concordamos com Figueiredo (2015), Mesquita e Nascimento (2014) quando afirmam em suas pesquisas de que há um Princípio de Alternância perpassando a história desde o XIX ao século XX, nas relações trabalho-educação. Em seus estudos, estes autores defendem a nomenclatura Princípios de Alternância para substituir a Pedagogia da Alternância nos contextos de educação alternada dos movimentos da Via Campesina. Consideramos que esta assertiva poderia se estender para todos os outros contextos de educação alternada, a exemplo das Licenciaturas em Educação do Campo.

Na relação da Educação do Campo com a Pedagogia da Alternância percebe-se um movimento de aproximações com vários olhares e práticas aonde emergem ressignificações criativas, chegando-se a compreensões as mais diversas. Parece-nos que uma das mais acertadas é de que não se aplica a Pedagogia da Alternância mas princípios da Alternância nas diversas experiências de educação alternada além dos CEFFAs.

Uma das primeiras análises sobre os tensionamentos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo no Brasil pode ser encontrada na pesquisa de Telau (2015). Para este autor, o encontro da Pedagogia da Alternância com a Educação do Campo lhe traz o vigor de revisão e ressignificação no contexto interno dos CEFFAs e em outros contextos. Contudo, esse encontro não foi passivo aos tensionamentos. Tensionamentos da ordem da relação escola-família que deveria ampliar-se para uma relação escola-comunidade, numa perspectiva de “processos mais coletivos da organização do trabalho”; da “relação da produção com as questões sociais e políticas”; relação dos “conteúdos com a finalidade de que eles não servissem apenas como instrumentos de aperfeiçoar o trabalho no campo, mas de entender as relações sociais, tecnológicas e políticas que se desenvolvem nesse e em outros contextos”; relação com

o Estado, enfim, “tensionamentos na forma do pensar, sentir, agir, aprender e ensinar nos CEFFAs.” (TELAU, 2015, p. 43-44).

Na visão de Telau (2015), com a qual concordamos, a corrente humanista historicamente envolvida na Pedagogia da Alternância “colocou em cheque a sua identidade histórica como pedagogia popular do campo, trazendo entraves para que os CEFFAs se constituíssem na perspectiva contra-hegemônica da sociedade, ou seja, que realizassem uma educação comprometida com a emancipação humana”, com outro projeto de campo e sociedade, segundo Telau (2015, p. 43-44).

Ao que Telau (2015) nos põe em tela Caldart (2004) joga mais luzes.

O Vínculo da Educação do Campo com os Movimentos Sociais aponta, [...] para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político e pedagógico: pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias. [...]. (CALDART, 2004, p.31).

A pesquisa de Camacho (2013) faz uma diferenciação da Educação do Campo e da Alternância adotada em contextos onde o paradigma não é o da questão agrária, da territorialidade camponesa, mas do Capitalismo Agrário, ligado a perspectivas econômicas que aproximam mais do agronegócio e que, não se colocam, portanto, numa perspectiva de educação emancipatória, libertadora da classe trabalhadora.

[...] a Educação do Campo *emancipatória*. [...] é uma *educação contra o capital*, mais especificamente, contra o agronegócio. Pois, o mesmo é inimigo do campesinato. A agricultura camponesa e a agricultura capitalista são formadas por classes antagônicas. Logo, os interesses entre as mesmas são, *a priori*, antagônicos. Esta perspectiva demonstra que a Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária tem um *recorte de classe* bem definido. Neste contexto, a Educação do Campo se transforma em um instrumento de *resistência cultural e política da classe camponesa frente ao capital*. (CAMACHO, 2013, p. 763). (Grifos do autor)

Para “a Pedagogia da Alternância se constituir como uma experiência contra-hegemônica na construção dessa sociedade é preciso que se ajuste a um referencial que a instrumentalize nessa perspectiva,” afirma Telau (2015, p. 167). Este autor assevera ainda que a luta do Movimento da Educação do Campo e a do Movimento CEFFA deve ser a mesma.

Estamos de acordo que um dos desafios é se esforçar para transformar dilemas em possibilidades de reelaborações e ressignificações da Pedagogia da Alternância, buscando sínteses que a inclua numa perspectiva da epistemologia e metodologia da práxis crítica transformadora, rompendo com uma perspectiva epistemológica da prática. Conforme já mencionado no capítulo anterior por Caldart (2017), o referencial teórico que mais potencializa a captura das contradições do movimento do real é sem dúvida o Materialismo Histórico e Dialético originário em Marx, Engels.

Assim como Camacho (2013, p. 396) afirma que a Educação do Campo foi constituída, principalmente, com base nos pressupostos teóricos-metodológicos da Pedagogia Socialista, Pedagogia Libertadora-Freireana, Pedagogia do Movimento e a Pedagogia da Alternância, também podemos afirmar que a Pedagogia da Alternância é uma construção histórica, cujas práticas sociopedagógicas, da maioria dos CEFFAs, aproximam dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos da Educação do Campo, Pedagogia Socialista, Pedagogia Libertadora-Freireana e Pedagogia do Movimento. Apesar das contradições e dilemas da Alternância e das disputas em diversos contextos na sociedade brasileira, o fato é que ela vem se tornando referência na Educação do Campo e ganha terreno no campo das pesquisas acadêmicas.

3.7. O estado do conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância na produção acadêmica brasileira

A Pedagogia da Alternância se fortalece politicamente pelo vínculo permanente às suas raízes de origem, os camponeses e suas comunidades, mas também ganha força e maior credibilidade quando alça suas práticas ao nível da sistematização e produção científica. As pesquisas que tratam do estado da arte da produção acadêmica sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil estão resumidas na tabela 1.

TABELA 1– Distribuição da produção acadêmica no espaço e tempo entre 1969-2017

Região	1969-2006	%	2007-2013	%	2014-2017	%	Total	%
Sudeste	23	50	32	44	34	37	88	42
Sul	8	17	22	30	25	28	55	26
Nordeste	5	11	7	10	14	16	26	13

Norte	3	7	6	8	12	13	21	10
Centro O.	7	15	6	8	5	6	18	9
Total	46	100	73	100	90	100	208	100

Fontes: TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE (2008), FERRARI e FERREIRA (2016), BEGNAMI, 2017.Org, BEGNAMI, 2017.

Um primeiro esboço do “Estado da Arte” que mapeia as pesquisas de mestrado e doutorado sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil foi elaborado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008). Na ocasião, o levantamento desses autores evidenciou um número expressivo de Centros Educativos que adotam a Alternância, bem como de estudantes e educadores envolvidos na causa, mas com pouca expressividade na produção acadêmica.

Um segundo trabalho dessa natureza foi realizado por Ferrari e Ferreira (2016), onde se faz um mapeamento da produção acadêmica sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil no período de 2007 a 2013, tendo como fonte o banco de teses e dissertações da CAPES e como inspiração o primeiro estudo supracitado. Neste período já se destaca um conjunto expressivo de pesquisas que se preocupam em investigar a concepção de Alternância adotada nos cursos superiores ligados aos programas do PRONERA e as Licenciatura em Educação do Campo.

Um terceiro estudo nessa linha de pesquisa do Estado da Arte da Pedagogia da Alternância na produção acadêmica no Brasil foi publicado por Silva e Sahr, (2017) sob o título: “Os Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância nas reflexões sobre desenvolvimento: o estado da arte da produção acadêmica brasileira.” Este trabalho examina a produção científica acerca da aplicação da Pedagogia da Alternância em instituições brasileiras, focando a análise sobre a Pedagogia da Alternância e sua relação com o Desenvolvimento rural e local/regional.

Um quarto estudo sobre o estado do conhecimento da Pedagogia Alternância na produção acadêmica o qual apresentamos de forma breve devido ao espaço nesta pesquisa, segue a linha dos três primeiros trabalhos supracitados, dando sequência na perspectiva temporal de 2014 até 2018. Mais de 50% das pesquisas analisadas em nossa seleção investigam os CEFFAs. Porém, destacamos as pesquisas sobre a Alternância na educação superior, apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 3– Estado da arte da pesquisa acadêmica sobre a Alternância na educação superior

Nº	Autor	Título	Tipo de trabalho	Ano	IES
01	D. M. N. Correia	Educação do Campo e Alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB	Mestrado	2011	UFPB
02	A. Verdeiro	A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNOESTE	Mestrado	2011	Unoeste
03	Anna Izabel Barbosa Costa	A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB: do projeto às emergências e tramas do caminhar	Doutorado	2012	UnB
04	I. D.N. Di Lourenzo	Construção do conhecimento e reafirmação do território: a contribuição da turma Margarida Alves do Curso de Ciências Agrárias do PRONERA	Doutorado	2013	UFPB
05	M. C. Menezes	Políticas educacionais do campo: PRONERA e Procampo no Maranhão	Doutorado	2013	
06	Silvanete Pereira dos Santos	A concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília	Mestrado	2013	UnB
07	Marcio Ferreira	Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em Educação do Campo da UnB	Doutorado	2014	UnB
08	Ana Maria Orofino Teles	Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na licenciatura em Educação do Campo	Doutorado	2015	UnB
09	Darlene Gomes de Oliveira	Licenciatura em Educação do Campo na UFT	Mestrado	2015	UFT
10	Aline Pereira de Arruda Rech	Estudo de caso: Moodle e Pedagogia da Alternância nos cursos de especialização do PRONERA em Residência Agrária	Mestrado	2015	UFSC
11	Thais Gabriella Reinert da Silva	Em questão: os processos investigativos na formação inicial de educadores do campo – área de Ciências da Natureza e Matemática	Mestrado	2015	UFSC
12	Keyla Freitas de Abreu Mongolla	Educação do Campo e sustentabilidade: experiência do PROCAMPO no Cariri Cearense	Mestrado	2016	UFCA
13	Alex Cristiano de Souza	Trabalho e educação: crítica à produção do conhecimento sobre Educação no Campo na Geografia	Mestrado	2016	UFU
14	Deyse Morgana das Neves Correia	Educação Popular, Educação do Campo no Ensino Superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB	Doutorado	2016	UFPB

Fonte: Dados da pesquisa coletados no Banco de teses da CAPES, 2018.

O estado do conhecimento sobre a Alternância na formação superior, em especial, na formação de educadores por meio das Licenciaturas em Educação do Campo, objeto dessa pesquisa, é algo ainda bastante incipiente na sociedade brasileira. Os trabalhos analisados descrevem aspectos da Alternância na organização do trabalho pedagógico e observa-se que ela não é objeto central de análise na maioria dessas pesquisas.

Nesta perspectiva, encontramos somente dois trabalhos que focam no objeto formação por Alternância no Ensino Superior. Uma pesquisa intitulada “A organização do trabalho pedagógico na licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminho”, defendida na UnB em 2012 por Anna Isabel Barbosa e a outra pesquisa “A concepção de Alternância na licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília”, realizada por Silvanete Pereira dos Santos. Esta segunda investigação consiste em compreender como a Alternância orienta o trabalho pedagógico nos tempos formativos: TE e TC. Conclui-se que a Alternância é uma proposta em construção, contribui com a reflexão sobre a utilização no ensino superior, numa perspectiva contra hegemônica. Por isso, além de ressignificar seu referencial teórico e respaldar suas práticas ao nível da produção do conhecimento científico, por meio das pesquisas acadêmicas, outro desafio fundamental que se coloca é o da luta por políticas públicas específicas e marcos legais estruturantes para sua continuidade, universalização e consolidação.

Neste capítulo tecemos uma colcha de retalhos urdindo as várias linhas que formam a tessitura da Pedagogia da Alternância no contexto dos CEFFAs e em outros espaços educativos e formativos. Vimos que a Alternância no contexto dos CEFFAs conta com uma longa história, com sujeitos e contextos camponeses, com uma base organizativa, institucional; com princípios e finalidades; mediações didáticas; lutas por bases legais e financiamento público; pressupostos teórico-metodológicos e conhecimentos produzidos pelas pesquisas acadêmicas. Com todo esse repertório, o constructo teórico e metodológico da Alternância, embasado na práxis socioeducativas dos CEFFAs, constitui-se em um paradigma.

A Alternância vem se constituindo como um novo paradigma no contexto da educação e em um dos referenciais para a Educação do Campo no Brasil, porque ela revoluciona a organização curricular, os tempos escolares e o trabalho pedagógico; diversifica e complexifica as formas e os lugares e tempos de ensinar e aprender, de construir o conhecimento na lógica do diálogo e da troca dos saberes, desafiando as

fragmentações e hierarquizações dos conhecimentos; muda a relação da escola com a comunidade, a relação professor-aluno. O que alça o caráter pedagógico da Alternância são os espaços e tempos que ela articula no processo educativo, alçados à categoria de espaços e tempos pedagógicos.

Percebemos que a Alternância diversifica a sua expansão, pois ela está em disputa por vários Movimentos Sociais, organizações públicas e privadas da sociedade brasileira. Parece-nos que uma das mais acertadas definições é de que não se aplica a Pedagogia da Alternância, mas “princípios da Alternância”, nas diversas experiências de educação alternada para além dos CEFFAs.

Em nossa pesquisa ficou patente que a Alternância transcende a dimensão de uma simples metodologia. Ela constitui-se numa estratégia de organização curricular, dos tempos e espaços escolares e do trabalho pedagógico, bom como numa nova epistemologia da produção do conhecimento, colocando a realidade como princípio e fim do processo educativo, buscando a unidade teoria e prática.

A Alternância como “princípio educativo” nos pareceu como outra noção possível quando percebemos que ela está subjacente à proposta da Escola do Trabalho de Marx, Lênin, Gramsci, Pistrak, Makarenko, entre outros, até o humanismo cristão. Por fim, a Educação do Campo tenciona a Pedagogia da Alternância na perspectiva de sua ressignificação, provocando-lhe a fazer uma inflexão da filosofia personalista, humanista, Cristã, para a Filosofia da Práxis Transformadora, aproximando mais de Marx, Gramsci, Freire para potencializar suas finalidades educativas na perspectiva da formação emancipatória, por um novo projeto de campo e sociedade.

CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – O PROCAMPO E O LECAMPO NA FAE-UFMG

A realidade dos sujeitos é o princípio e o fim da prática pedagógica. (Maria Isabel Antunes-Rocha)

Para dizer a minha palavra sobre práticas e compreensões da formação por Alternância produzidas no terreno da formação de educadores do campo por meio das Licenciaturas em Educação do Campo, desenvolvi um primeiro movimento analítico a partir da descrição do contexto onde realizamos este estudo, a Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), em funcionamento na Universidade Federal de Minas Gerais.

Este capítulo se ocupa do exercício da análise sobre o LECampo, iniciado como um projeto especial em 2005, passando pela experiência de “projeto piloto” com a segunda turma em 2008 e se tornando curso regular a partir de 2009. Observamos que este percurso de conquistas são frutos de pressões, de muitas lutas, de debates intensos, impelidos pela força dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo e grupos de educadores, pesquisadores da Universidade, orgânicos às causas sociais.

A formação docente é um tema relevante nos atuais debates acadêmicos, da gestão pública e nas próprias escolas de onde emergem essa demanda. Não obstante, a história da educação nos revela que uma das precariedades na prática escolar é atribuída à fragilidade da formação docente no Brasil. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), ao fazer essa problematização, destacam que ela se complexifica ainda mais quando se trata da formação docente para atuação em escolas do campo. Para essas autoras, a compreensão desse fenômeno, pelas suas múltiplas determinações, exige esforços em torno de muitos estudos, envolvendo vários olhares das ciências.

É notório que a tradicional escola rural tem uma trajetória histórica marcada pelo signo da precariedade de toda sorte em seus aspectos físicos, materiais, administrativos e pedagógicos, agravada ainda pela presença do “professor leigo” que existiu até o limiar do século XXI. A figura do “professor leigo”, coloca o problema da falta de formação apropriada para o exercício da docência no campo, uma das questões

denunciadas pelos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, desde o final dos anos de 1980 e demandada pela Educação do Campo, já nos anos de 1990.

Tendo em vista a análise da formação por Alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo e suas contribuições para a formação de educadores camponeses, este capítulo se objetiva a colocar a contextualização do lócus da pesquisa, evidenciando as lutas dos Movimentos Sociais e Sindicais pela instituição de políticas públicas no campo da formação de educadores para atender a educação escolar do campo. Sendo assim, o capítulo focaliza a Licenciatura em Educação do Campo, em especial o LECampo na Faculdade de Educação da UFMG, como pioneira neste processo. Para tanto, considera-se oportuno pontuar a formação docente desde a perspectiva da educação rural à perspectiva da Educação do Campo, destacando o processo histórico da construção de dois programas, o PRONERA e o PROCAMPO como indutores germinais no âmbito da política pública e retroalimentadores da própria Educação do Campo, que sempre se gestou na tensão contraditória das disputas por uma projeto de campo e sociedade na contra-hegemonia do modo capitalista de produção.

4.1. Apontamentos sobre a formação docente na perspectiva da educação rural

Na sociedade brasileira, historicamente, a preocupação com a formação de educadores para o campo emerge no movimento conhecido como “Ruralismo Pedagógico.” Este movimento ganha expressão em Minas Gerais por meio das ações da educadora russa, Helena Antipoff,⁹¹ uma importante pedagoga e psicóloga que, após obter formação universitária em Genebra, Paris e Rússia, se fixou no Brasil na primeira metade do século XX, a convite do governo estadual de Minas Gerais, no contexto da operacionalização da reforma de ensino empreendida por Francisco Campos e Mário Casassanta. A partir de 1929, a cidade de Ibirité, a cerca de 25 km da capital mineira, abrigou um dos primeiros centros destinados à formação de professoras rurais em Minas.⁹² Esta iniciativa se fortalece e corrobora com o “Plano de Recuperação

⁹¹ Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974), nasceu na Bielorrússia e se estabeleceu em Minas Gerais a partir de 1929, na cidade de Ibirité. Entre suas atividades, destaca-se o empenho na criação de Escolas Normais destinadas à formação de professores do campo. Recuperado de <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/o-legado-de-helena-antipoff-nas-paisagens-rurais-de-ibirite>. Acesso em 30 de julho de 2018.

⁹² Em 1932, Helena Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, na Fazenda do Rosário, em Ibirité/MG. Em 1945, a educadora abriu a Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, e em 1948 ajudou

Econômica e Fomento da Produção”, implementado no período de 1947-1951, pelo Governo de Minas Gerais.

Se soma a este movimento em torno da educação escolar, outras ações de educação rural não escolar, a exemplo do serviço de Extensão Rural voltados para a modernização do campo, visando a sua adequação ao novo contexto e padrão de desenvolvimento do capitalismo no Pós-Segunda Guerra Mundial, conforme Ribeiro (2000). No âmbito nacional, aproximadamente, neste mesmo período de implementação do Plano Mineiro de recuperação econômica e produtiva, destacamos no campo da educação rural, duas iniciativas, a “Campanha pela Educação Rural” e a criação de uma Fundação denominada Serviço Social Rural (SSR). A primeira foi materializada pela “Revista da Campanha Nacional de Educação Rural”, conforme Neves (2017, p. 114).

O movimento do “Ruralismo Pedagógico” em Minas Gerais é reflexo de um movimento nacional que inicia na década de 1920, o qual referenciamos em estudos de Lourenço-Filho (1953), Maia (1982); Werle (2007); Antunes-Rocha (2012) e Molina e Antunes-Rocha (2014). Este movimento emerge no contexto da modernização capitalista da sociedade brasileira, que passa a introduzir o modelo industrial urbano, conforme já citamos, mas que nunca deixou o modelo agrário exportador.

A nação brasileira, com sua população predominantemente rural⁹³ e de economia baseada na agropecuária, passou por mais de quatro séculos sem políticas específicas voltadas para a educação rural, assim como os demais serviços públicos básicos, historicamente negados aos camponeses. Na prática, os planos de desenvolvimento priorizaram a industrialização urbana, por isso, a tendência de atração exercida pela cidade sobre as populações empobrecidas do campo, as quais saem em busca de melhorias nas condições de vida, quando não são expulsas pela violência do latifúndio ou das “grilagens de terras”. O que de fato ocorreu nos processos de fomento

afundar a Pestalozzi de Niterói. Os objetivos eram "Contribuir para a melhoria da qualidade de vida através de ações que valorizem o ser humano", por meio de assistência médico-social, a assistência educacional aos portadores de deficiência e a formação de recursos humanos. (PINTO, 2007).

⁹³ Fonte: IBGE, Censo demográfico de 1940. Informações extraídas da tabela de: Tendências. Rio de Janeiro: IBGE, 2007, p. 79. Este censo apresentou à época uma população total de 41.169.321 habitantes no Brasil, sendo que deste total, 12.877.647, cerca de 32% viviam na cidade e 28.291.674, ou seja, 68% estava vivendo no campo. O êxodo rural no Brasil, é notado com maior intensidade, a partir do processo de industrialização, com Getúlio Vargas, na década de 1930 em diante. Percebe-se que o movimento de esvaziamento do campo se acentua a cada censo demográfico realizado pelo IBGE a partir de 1940. Hoje os dados são totalmente invertidos, segundo o Censo Demográfico realizado em 2010. Numa população formada por 190.755.799 pessoas, temos 160.952.792 pessoas vivendo no meio urbano, perfazendo 84,4% da população, enquanto 29.830.007 de pessoas vivem no campo, representando 15,6% da população. (IBGE, 2010).

da economia e da produção foi a subordinação e a transformação da economia rural pela economia urbana, integrando a agricultura às necessidades do mercado urbano.

Na década de 1940 é evidente um processo de tensionamentos sociais em muitas regiões onde a crescente urbanização se fazia presente, sem o devido planejamento e oportunidades de trabalho para as populações que vinham do campo, conforme Lira e Melo (2010). Estratégias para o problema do êxodo rural em ascensão começam a ser propostas. A escola rural, até então, ausente nos planos de alavancagem da modernização capitalista do país, entra em pauta com as finalidades educativas intencionadas a reforçar e desenvolver os valores rurais, o amor pela terra e a fixação do homem do campo em seu meio. Para tanto, era necessário adaptar programas educacionais e os currículos a este contexto. Assim, um grupo da elite intelectual e política rural e urbana, em defesa da “vocação agrícola” para o desenvolvimento econômico do Brasil e, preocupada com o intenso processo migratório e suas consequências nas cidades, acreditava numa escola rural voltada para a cultura desse meio.

Os estudos de Lourenço-Filho (1953) apontam que o processo da industrialização e a urbanização exige a implantação da escola pública nos meios urbanos e a escola rural ganha espaço nesta pauta. Era preciso civilizar o campo, pois ele representava, para as elites, um entrave à modernização do país. Diante da ausência do Estado, das políticas públicas e dos direitos no campo, educadores e políticos com o apoio de empresários e grandes fazendeiros vão protagonizar o debate em torno da educação para o meio rural.

Assim, duas correntes de pensamento em defesa da escola rural, são apontadas por Lourenço Filho, uma que propunha uma escola diferenciada em termos de currículo e objetivos, limitada ao contexto rural. Segundo Warle (2007), SudMennucci, entre outros, representava esta linha. Para este grupo, o problema do campo tinha causas na ignorância dos próprios camponeses e não a determinações dos contextos sociais, econômicos e políticos que marginalizavam o campo e os seus sujeitos. “A falta de amor pela terra produzida pela ignorância era um dos eixos que estruturavam suas práticas. Nesse bojo, a tensão cidade/campo assumiu contornos de depreciação do modo de vida urbano e valorização dos modos simples de vida no campo”, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 222).

A outra linha de pensamento defendia uma escola universal, projetada à semelhança da cidade, era liderada por Fernando de Azevedo, Almeida Júnior,

Abgar Renault, Teixeira de Freitas e o próprio Lourenço Filho. Entretanto, as diferentes posições colimaram o movimento do “Ruralismo Pedagógico”, com atuação desde 1920, em torno de discussões, elaborações diversas, revistas, campanhas, missões para divulgar e implementar a escola rural. “Esse Movimento incentivou a criação em quase todos os estados brasileiros de grupos, missões, núcleos e associações em defesa da escola e da cultura rural”, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 223).

O Ruralismo Pedagógico incide na construção de políticas públicas. Destacamos isso na materialização do Fundo Nacional do Ensino Primário para cooperar técnica e financeiramente com os municípios para o desenvolvimento do ensino primário; a proposição de criação de Superintendências Técnicas de Educação Rural (SOTER) no âmbito dos Estados; a instituição da Lei Orgânica do Ensino Normal Rurale a criação das Escolas Normais Rurais.

As Escolas Normais Rurais são propostas para solucionar o problema da formação de professores rurais. Tanuri (2000), em seus estudos, observa que havia uma preocupação com a preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, com um currículo voltado para a transmissão de conhecimentos de agronomia e higiene rural.

As contradições são evidentes no movimento do Ruralismo Pedagógico, de um lado, o ideário de um país agrícola que deveria ser modernizado e, de outro lado, a falta de investimentos efetivos e vontade política determinada para realmente concretizar uma educação voltada para o meio rural. Segundo Andrade e Peixoto (2010), as escolas que existiam no meio rural, em grande parte, limitavam-se a reproduzir conhecimentos mínimos necessários para a vida e para a produção deste meio.

De fato, nem todos os Estados conseguiram criar esta estrutura de apoio e nem sempre a concessão de auxílio financeiro conseguiu chegar a contento, conforme Molina e Antunes-Rocha (2014). Em seus estudos, estas autoras evidenciam a ampliação da modernização capitalista, que concentra as políticas no desenvolvimento industrial urbano, e no campo priorizam o fomento em torno da chamada “Revolução Verde”, com os pacotes tecnológicos levados pelos serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural, incentivados pelo crédito, destinados a grandes empreendimentos agropecuários. Aumenta-se a concentração da terra neste período, a introdução de máquinas nas atividades de produção agrícola e a saída de camponeses do campo. Apesar das intenções do movimento do Ruralismo Pedagógico em ação, na prática,

neste período, datado entre as décadas de 1940 a 70, ocorre uma ausência de políticas públicas efetivas para as escolas rurais, agravando ainda mais sua “precarização física, administrativa e pedagógica”, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p.223), e o que aprofunda ainda mais esse quadro de precarização das escolas rurais é a falta de formação e de condições dignas de trabalho dos seus educadores.

Os estudos sobre a criação dos CEFFAs ao final dos anos de 1960, no Espírito Santo, ao descrever seus contextos, sociais, econômicos e educacionais, evidenciam a precariedade da escola rural, isto é, quando ela existia, conforme Nosella (2012), o que justifica o surgimento do movimento pró Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) naquele Estado. E a expansão desse modelo educativo se deve ao fato da precariedade e, sobretudo, pela ausência de escolas com atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e Profissional, apropriados à realidade da vida e da sua produção e reprodução na perspectiva camponesa. Portanto, a identificação dos camponeses com o movimento CEFFA está ligado ao fato de uma necessidade latente por escolarização e profissionalização vinculada às necessidades do campo.

Ao final da década de 1970, conforme Molina e Antunes-Rocha (2014), a educação rural é retomada na cena acadêmica, pois ela volta a ocupar lugar nas pautas políticas, devido às “surpresas” com os resultados ruins da pesquisa educacional, evidenciando altos índices de analfabetismo no meio rural. Porém, uma das soluções pensadas para o enfrentamento desse problema foi a implementação de cursos de curta duração para aperfeiçoamento dos professores rurais, na sua maioria “leigos.”⁹⁴

A nova Constituição de 1988 e, mais adiante, a Lei 9394/1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no enalço do processo de redemocratização do país pós-ditadura militar, desafia os gestores educacionais em termos de adequação da educação brasileira ao novo marco legal, em que, pela primeira vez, a educação rural, por forças dos Movimentos Sociais e Sindicais, conquista suas especificidades de forma mais explícita na letra da nova Lei, avançando, significativamente, em relação aos marcos constitucionais anteriores.

Paradoxalmente, em especial a partir da década de 1990, com extensão para o novo milênio, o que veremos na cena política, frente à precarização da educação no meio rural, será um processo acelerado de “desativação da escola rural com a

⁹⁴ Maria Tereza Marques do Amaral, em seu estudo sobre Políticas de habilitação de professores leigos, publicado em Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 13, p.11-28, jun. 1991, traz mais informações sobre o tratamento dispensado aos professores leigos nas escolas rurais.

consequente implantação do transporte escolar e da nucleação escolar em centros urbanos como forma de garantir uma escola de qualidade”, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p.224). O antagonismo a estes fenômeno emerge dos Movimentos Sociais e Sindicais, reabilitados no período pós-ditadura e vão colocar, entre outras lutas por direitos, a educação como uma de suas bandeiras pela democratização ao acesso à terra, pela resistência e reprodução do campesinato, pela redemocratização do acesso ao conhecimento. Neste movimento, a escola rural volta à cena acadêmica e das políticas públicas já no início dos anos 80 do século XX, afirmam Molina e Antunes-Rocha (2014).

Nos anos de 1990, a pressão política dos Movimentos Sociais e Sindicais se qualifica no enfrentamento ao neoliberalismo implementado pelos Governos da época, forjando a expansão de Assentamentos de Reforma Agrária em todo o país e neste contexto promove um amplo debate por meio de eventos nacionais já citados neste trabalho, a exemplo do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (I ENERA) e da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo. O PRONERA começa a ser gestado no I ENERA em 1997, conforme já mencionado.

Sendo o Movimento de luta pela Educação do Campo, razão de ser das Licenciaturas, posicionado abertamente como um projeto na contra-hegemonia do modo capitalista de produção, no polo do trabalho, fica evidente a sua diferença para o movimento do Ruralismo Pedagógico que não confronta a sociabilidade capitalista e nem se constrói com os sujeitos do campo, mas para eles. Mesmo assim caberia indagarmos se a Educação do Campo e as Licenciaturas representam continuidade ou ruptura com esta concepção que marcou uma etapa do nosso processo histórico da educação rural brasileira. De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014) a Educação do Campo, por um lado, por ser analisada como continuidade. As autoras justificam esta afirmativa dizendo que a Educação do Campo apresenta uma demanda por escolas cuja identidade esteja vinculada à realidade camponesa, mas por outro lado, afirmam que há uma ruptura, pela centralidade de sua proposta educativa

[...] que não se fecha sobre uma *escola vinculada ao meio rural* ou uma *escola que se apresenta como universal*. Parte do pressuposto que essa polaridade, entre outras construídas no ideário da educação rural, ocultam as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo. Nesse sentido, a precariedade da oferta escolar passa a ser compreendida – a partir dos seus vínculos intrínsecos com os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais

que organizam os projetos de escola, de campo e de sociedade, como uma totalidade complexa e com múltiplas determinações. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 224-225 – os grifos são das autoras).

Com o PRONERA, a formação de educadores do campo vira uma página da história do movimento do Ruralismo Pedagógico e inaugura uma nova história, com a participação efetiva dos sujeitos do campo que passam a protagonizar a construção de Projeto Político-Pedagógicos de Escolas do Campo e dos cursos de formação de seus educadores, bem como pautar e a participar da construção de Políticas Públicas, incorporando dimensões formativas dos Movimentos Sociais e Sindicais e intencionalidades inerentes a um novo projeto de escola, de campo e sociedade.

4. 2. Formação docente na perspectiva da Educação do Campo

A formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige vinculação de seus Projetos Político-Pedagógicos aos princípios/raízes da Educação do Campo, mencionados no capítulo 2, quais sejam: os Movimentos Sociais de luta pela Reforma Agrária, orgânicos aos trabalhadores do campo; o destino do trabalho no campo, com toda a diversidade e multiplicidade dos seus sujeitos que aí se encontram e a própria concepção de educação que move a Educação do Campo e lhe permite acolher e fazer entrelaçar as duas primeiras raízes: a da luta organizada e a do trabalho, da produção da vida.

Na Educação do Campo, unir trabalho e educação é unir teoria e prática numa perspectiva dialética crítica, transformadora. Ou seja, o Projeto de Formação Docente, na perspectiva da Educação do Campo se posiciona explicitamente na contra-hegemonia pela emancipação da classe trabalhadora, que pressupõe lutar por um novo projeto de sociedade, de campo e de escola que se quer construir. A relação educação e projeto de sociedade constitui o telos da Educação do Campo, o qual determina a definição de um perfil do Educador do campo que se quer formar, visando fundamentar práticas coerentes com os princípios e fins desta proposta.

A marca social da Educação do Campo é dada pela classe que a frequenta e a constrói no seu cotidiano, a classe trabalhadora camponesa. Por isso, seus Projetos Político-Pedagógicos alinhados com um projeto de campo e sociedade e vinculados aos interesses das classes populares camponesas, antagonizam com o modo capitalista de

produção no campo. Hoje, no Brasil, o capitalismo no campo vem travestido por um signo moderno de agronegócio, o qual esconde a sua velha marca latifundista, violenta, exploradora do homem e da natureza, que transforma tudo e todos em mercadoria.

Conforme Molina (2010, p. 189) a intencionalidade explicitada por um novo projeto de campo e sociedade demarca o que se entende como eixo matricial deste projeto ao afirmar que “Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento.” Neste sentido, a terra, a luta pela terra e os movimentos que constroem esta luta se tornam matrizes formadoras, princípio educativo inspirador da Educação do Campo. Assim, a educação escolar parte de uma ação educacional mais ampla, iluminada pelos princípios da luta pela terra e do trabalho camponês, e estes, por sua vez, são potenciados pela escola que assume papel social e político de luta mais ampla pela nova sociedade.

O referencial que ilumina a Educação do Campo germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição igualitária da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa. Uma luta histórica que os Movimentos Sociais contemporâneos resgatam ressignificam e atualizam em função da leitura de que a desigualdade social, econômica e política aumenta, fica mais aguda ao longo do tempo, descortinando que não há saídas dissociadas da superação do capitalismo. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 225).

Essas finalidades educativas preconizadas pela Escola do Campo precisam compor os projetos de formação de educadores do campo, articulando capacidades técnicas e compromisso político para atender aos anseios e necessidades dos Movimentos Sociais do campo por uma escola cujo Projeto-Político Pedagógico vincula-se aos projetos sociais, políticos e econômicos do campo; conecta a educação com produção no campo; processa o ensino e aprendizagem a partir do universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo; reconhece e legitima os saberes populares construídos a partir das experiências da vida camponesa, propiciando o diálogo de saberes; instrumentaliza para a cidadania ativa; potencializa o protagonismo dos sujeitos nas suas lutas e organizações; desenvolve conhecimentos práticos e teóricos, técnicos e políticos para atuar na docência, na gestão de processos educativos escolares e não escolares.

A Educação do Campo coloca desafios à formação do educador do campo que deve ter uma visão ampliada em relação aos projetos tradicionais de formação docente que restringe formar profissionais limitados ao papel da docência, circunscritos à escola. O educador do campo precisa de uma formação ampliada que dê condições teóricas e práticas para contribuir com a desconstrução das velhas práticas e ideias que expressam visões e relações que produzem o meio rural e sua escola, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014).

No processo formativo do educador do campo espera-se que ele seja capaz de compreender a multidimensionalidade dos espaços e tempos formativos e as condições de conflitos, tensões degradantes existentes neste espaços que impedem o ser mais, segundo Freire (1983) e corroboram para processos de deformação dos sujeitos. Por isso, compreender as questões agrárias e o funcionamento do Capitalismo Agrário, sua estrutura global e seu avanço no território camponês e comprometimento do futuro das escolas e das comunidades camponesas se coloca como imprescindível no processo formativo do educador do campo.

Diante de uma realidade tensa e contraditória em que se encontra o campo brasileiro, a formação do educador do campo é tensionada a desenvolver um perfil de educador social, um agente de transformação que se coloca para além da função docente, como um profissional educador na sua dimensão mais ampla, que compreenda a educação como prática de transformação pessoal e social. Conforme Molina e Antunes-Rocha (2014), apoiadas em Gramsci (2001), a escola é um espaço importante de disputa pela hegemonia da classe trabalhadora.

o movimento da Educação do Campo trabalha com a perspectiva de formar educadores camponeses que possam atuar nessas escolas, como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, contribuindo por sua vez com a formação crítica dos educandos que passem por estas unidades escolares, dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo, em disputa, como parte integrante da totalidade maior da disputa de projetos societários, entre a classe trabalhadora e a capitalista. (ANTUNES-ROCHA (2014, p. 228).

Para tanto ele precisa desenvolver uma prática educativa que questiona e interfira na transformação de Projetos Políticos Pedagógicos que venham contribuir com práticas educativas para transformar a escola rural em escola do campo, vinculada à cultura, à produção, aberta à participação dos sujeitos em sua construção, execução e avaliação. É com estas finalidades educativas explícitas, com estes princípios e

pressupostos apresentados que o movimento da Educação do Campo pressiona a esfera pública e conquista o PRONERA.

4.2.1. A formação de educadores pelo PRONERA

A formação de docentes do campo na perspectiva da Educação do Campo inicia com o PRONERA. Em nossa análise sobre o rol de ações de formação de educadores do PRONERA identificamos basicamente 4 linhas de atuação que se desenvolvem ao longo de seus 20 anos de funcionamento.

A 1ª linha de ação se trata de práticas de formação de professores para atenderem às demandas dos projetos de alfabetização em assentamentos. Os cursos de Magistério de nível médio fazem parte dessa ação. A 2ª linha de ação envolve um conjunto de práticas de formação em nível superior. Os cursos de Pedagogia da Terra, ou do Campo, ou das Águas, entre tantos outros, que vão permitir a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A 3ª linha de ação nos diz respeito às práticas de formação por meio dos Curso de Licenciatura para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e Profissional. Neste sentido, foram vários cursos realizados pelo país: Letras; História; Geografia; Ciências Sociais e a mais recente experiência, a qual desenvolvemos com mais detalhes logo adiante, a Licenciatura em Educação do Campo, inaugurada pela UFMG em 2005, que servirá de base para a experiência piloto fomentada pela SECADI/MEC, a partir de 2008, de acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 235).

A 4ª linha de ação é informada pelas práticas de cursos de graduação nas áreas de Agronomia, Veterinária, entre outros, e pós-graduação *latu senso*, especialização - “Residência Agrária” – uma das práticas formativas bem sucedidas, visando a assessoria técnica para produção e organização socioeconômica em assentamentos de acordo com o IPEA/II Pnera Nacional (2016 h).

Estas quatro linhas de ação de formação de educadores do campo representam duas estratégias que vão ao encontro da necessidades de assegurar que todos os camponeses, crianças, jovens e adultos, tenham “acesso à educação em todos os níveis e modalidades, articulada com as necessidades dos assentamentos e a necessidade de desenvolver os conhecimentos indispensáveis ao seu pleno

desenvolvimento econômico, humano e social, conforme o IPEA/II Pnera Nacional (2016 h, p. 65).

A estratégia da formação de professores visa assegurar educação escolar nas áreas rurais, com uma pedagogia do campo, capaz de organizar e desenvolver um processo educativo problematizador que potencializa a autonomia e o protagonismo dos sujeitos. Por outro lado, a estratégia de formação de agentes de assessoria técnica e social para atender as necessidades da produção dos meios de vida, da organização produtiva cooperada, entre outras demandas que atendam aos desafios de uma matriz tecnológica sustentável, social, econômica e ambiental.

Os estudos acerca das práticas de formação docente do PRONERA evidenciam um processo de acúmulos que vão reverberando de um projeto a outro, ou seja, as experiências da oferta do Magistério potencializa a realização dos cursos de Pedagogia da Terra, propiciando a elaboração de um determinado perfil de educador do campo. Esta construção será a base para a edificar o Procampo, analisado no tópico a seguir. A militância dos sujeitos educandos, suas práticas educativas e sociais no cotidiano dos assentamentos vão consigo para o tempo de formação na academia. Essa relação dos saberes da academia com os saberes e vivências no trabalho do campo, da escola do campo, seus conflitos e tensões são proporcionados pela Alternância.

Observa-se que a diversidade do campo, ocupando as instituições de ensino provoca, num primeiro momento, tensionamentos, mas também processos de aderência de parte dos formadores que vão rompendo as resistências e ganhando espaços na institucionalidade acadêmica. Em suas análises sobre pesquisas de formação de Educadores do Campo por meio do PRONERA, Molina e Antunes-Rocha afirmam que

Os sujeitos coletivos que lutam pela terra e pela educação (entendendo que esta, além de um direito, é uma ferramenta importante em suas lutas de resistência aos processos de expansão do capital no campo), demandam das instituições educativas uma transformação nos processos de produção de conhecimento. Os movimentos interrogam as universidades ao exigirem destas não só o acesso à escolarização formal, mas a sua verdadeira democratização, trazendo para a escola a heterogeneidade social, econômica e cultural existentes no campo brasileiro atualmente. O reconhecimento e a valorização dessa heterogeneidade são importantes estratégias de incorporação da presença destes sujeitos nas escolas, contribuindo para a superação da exclusão gerada pela visão do espaço escolar como homogêneo e sem conflito. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 234).

A razão do PRONERA para o movimento da Educação do Campo é atender a necessidade de assegurar que todos os camponeses, crianças, jovens e adultos, tenham acesso à educação em todos os níveis e nesse intento, uma de suas principais estratégias é investir na formação de professores para assegurar escolas nas áreas rurais e ousar a universalização dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no campo.

A nossa pesquisa revela que a Faculdade de Educação da UFMG é uma das instituições de ensino superior parceira do PRONERA desde a sua concepção, dada a sua tradição histórica de envolvimento com a educação rural.⁹⁵ A parceria inaugural da UFMG com o PRONERA pode ser evidenciada pelas ações encontradas em torno do Projeto de alfabetização de jovens e adultos, vinculados aos contextos de luta pela terra em Minas Gerais, apoiado pelo PRONERA, logo no início de sua criação em 1998.

Conforme Relatório IPEA⁹⁶ - II Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária: Minas Gerais (2015), as primeiras reuniões sobre o PRONERA no Estado começaram em fevereiro de 1998. A partir de então foram tomadas todas as medidas para a implementação desta política no Estado. Em outubro do mesmo ano encontramos o Projeto “Alfabetização: ferramenta para a construção da cidadania”, elaborado em parceria com a FAE-UFMG.⁹⁷

O balanço da implementação do PRONERA no Estado, conforme dados IPEA/II Pnera: Minas Gerais (2016d, p. 12) avalia o seguinte:

Apesar de todos os impedimentos legais e institucionais, o PRONERA conseguiu implantar 25 cursos, em diferentes modalidades de ensino. Um total de 8.741 assentados ingressou nos cursos de alfabetização;

⁹⁵ A FAE-UFMG tem um histórico considerável de pesquisas e extensão que envolve a Educação Rural em Minas Gerais. O nosso trabalho focará nos aspectos que tangem aos processos da Educação do Campo, a partir do final dos anos de 1990.

⁹⁶ Fundação de Pesquisa Econômica Aplicada vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos. Acesso: URL: <http://www.ipea.gov.br>

⁹⁷ Sob a coordenação da Professora, assistente do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, Maria Isabel Antunes Rocha, o Projeto “Alfabetização: ferramenta para a construção da cidadania foi elaborado com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão, o Centro de Extensão da Faculdade de Educação, o Centro de Aprendizagem da Leitura e Escrita – CEALE-FAE, o Grupo de Estudos sobre Educação de Jovens e Adultos e a Cátedra da Unesco para Educação à Distância-FAE. A parceira envolvia: A FAE-UMFG, Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG, incluindo seus departamentos de Política Agrária e Formação, o Polo Sindical da Região Noroeste e Sindicatos de Trabalhadores Rurais. Contou ainda com o apoio do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva – CEDEFES – Setor Terra. Dados do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos a ser desenvolvido em Assentamentos Rurais na Região Noroeste do Estado de Minas Gerias, Belo Horizonte, outubro de 1998 e do 1º Relatório parcial da execução deste Projeto de maio de 2000; 2º Relatório, setembro de 2000 e 3º Relatório de março de 2001 e Relatórios Final de julho de 2001.

3.433 nas turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental; 21 nos anos finais; 145 no nível médio; e 398 na educação superior, totalizando 12.738 participantes diretos do programa. Numa análise preliminar, calcula-se que esse conjunto de projetos pode ter alcançado cerca de 80% dos assentamentos localizados em Minas Gerais. Levando-se em consideração que Minas tem aproximadamente 19,2 mil assentados.

Na atuação do PRONERA com um total de 25 cursos ofertados, 22 foram endereçados à formação de educadores. Somente duas ofertas foram de cursos técnicos profissionalizantes: um de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Nível de Ensino Médio, e um de Administração, de Nível Superior. Entre os 22 cursos dedicados à formação docente, 11 ofertas foram para formação continuada de professores do Ensino Fundamental, com ênfase na formação de professores para a alfabetização; uma oferta para a formação de magistério de nível médio e dez ofertas para o nível superior, com formação inicial de professores de Letras, Pedagogia do Campo, História, Geografia e Matemática. (IPEA/II PNERA: MINAS GERAIS, 2016d, p. 14).

O destaque da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi para a formação continuada, mas sobretudo, a formação superior. O artigo elaborado a partir dos resultados IPEA/II Pnera: Nacional (2016h), relativos aos Estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná, seleciona “aspectos que dizem respeito às repercussões na trajetória pessoal e sociopolítica dos egressos, tendo em vista que estas foram as dimensões que apresentaram maior correlação nos resultados apresentados pelos Estados que participaram da pesquisa qualitativa. Identificando relevâncias do PRONERA em cada Estado, salienta-se que, em Minas Gerais, a formação de educadores, é o destaque principal, com criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. (ESMERALDO, *et al*, 2017, p. 571).

Continuando com o nosso olhar retrospectivo na história da luta pela Educação do Campo, na perspectiva de verificar a presença da FAE/UFMG na interlocução com as demandas dos Movimentos Sociais e Sindicais, evidenciamos sua participação no I Seminário Estadual “Por uma Educação Básica do Campo”, desde seu planejamento e realização em junho de 1998. Neste evento a FAE/UFMG é eleita como um dos sujeitos coletivos para participar na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo e ela contribui com na criação da Rede Mineira da Educação do Campo.

Em Minas Gerais, o movimento de luta pela Educação do Campo organiza-se em 1998, com a criação da Rede Mineira por Uma

Educação do Campo, formada por Movimentos Sociais e Sindicais, organizações de trabalhadores rurais, universidades, pastorais, organizações não governamentais (ONGs) e instituições públicas. Neste mesmo ano, o PRONERA passa a integrar a pauta da rede e começa a efetivar-se como a materialidade que concretizava os princípios, os conceitos e as práticas construídos no movimento. Os projetos de alfabetização, escolarização, nível técnico e ensino superior constituíram-se como referência para a ampliação da Educação do Campo para além dos assentamentos da Reforma Agrária. (IPEA/II PNERA/MINAS GERAIS, 2016d, p. 11).

De fato, a massa de alfabetizandos no campo exige alfabetizadores do campo, então o primeiro movimento é para atender a demanda de formação para este nível de ensino e este constituiu um dos grandes feitos do PRONERA para o fortalecimento da luta pela terra e a emancipação da classe trabalhadora. Só que o processo não para aí, alfabetizandos exigem continuação de estudos nos anos finais do Ensino Fundamental, e assim por diante, vão demandar Ensino Médio e superior depois. Por isso, a emergência das Licenciaturas em Educação do Campo.

Conforme IPEA/II Pnera: Nacional (2016 h, p. 65), o PRONERA foi uma conquista dos Movimentos Sociais e Sindicais para

assegurar que todos os camponeses, crianças, jovens e adultos, tivessem acesso à educação em todos os níveis, articulada com as necessidades dos assentamentos e a necessidade de desenvolver os conhecimentos indispensáveis ao seu pleno desenvolvimento econômico, humano e social. Nesse sentido, uma das principais estratégias referia-se à formação de professores para assegurar escolas nas áreas rurais, com uma pedagogia própria, capaz de organizar um processo educativo por meio do qual as capacidades e potencialidades humanas aí presentes fossem aperfeiçoadas.

A avaliação final do relatório do II Pnera, reconhece que ainda estamos muito longe das melhores elaborações teóricas acerca do direito à educação e da educação necessária para os povos do campo. Mas, porém, a pesquisa revela que

Os resultados desse intento, de certa maneira, se realizaram. Pode-se afirmar que o PRONERA formou um significativo contingente docente pelo país, capaz de responsabilizar-se pelas tarefas mais desafiadoras da educação, em todas as áreas e licenciaturas. Quem avalia tal afirmação é a lista das instituições formadoras, entre elas, as melhores universidades do país. (*Ibidem*, p. 65)

Em suas reflexões acerca da história da construção do PRONERA como política pública de formação de educadores do campo, como uma das conquistas dos camponeses, Molina e Antunes-Rocha (2014) ressaltam que ela

[...] se forja eivada de desafios e tensões, que se expressam não só nos inúmeros problemas enfrentados nas escolas do campo onde estes educadores em formação atuam, mas também, na própria oferta dos cursos, que, de maneira geral, em todos estes anos do PRONERA, desenvolveram-se com dificuldades de várias ordens. Dificuldades na relação com as próprias universidades ofertantes dos cursos, que, muitas vezes, apresentam forte resistência às matrizes formativas propostas pelos movimentos camponeses: o trabalho; a luta social; a organização coletiva; a cultura e a história. A construção do perfil do educador do campo, a partir destas matrizes formadoras vai se forjando, na maior parte das experiências, a revelia das instituições, ensinando às próprias universidades, uma nova concepção de formar educadores, a partir da *ocupação*, pelos sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 236).

A experiência do PRONERA na formação docente para atuação nas áreas de Reforma Agrária, irá inspirar a luta pela construção do PROCAMPO, como política pública de formação de docentes para escolas do campo em geral, por meio das Licenciaturas em Educação do Campo, numa perspectiva mais ampla para continuidade ao atendimento aos assentamentos, mas também aos distintos públicos da Agricultura Familiar Camponesa tradicional. Um esforço para tornar realidade a necessidade de universalizar a educação básica, sobretudo, anos finais do Ensino Fundamental e médio no campo, conforme expresso no Decreto Federal nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo. Assim como foi o PRONERA, o PROCAMPO será outra frente que exigirá esforços para um estado de luta permanente, principalmente nos espaços da institucionalidade acadêmica e das instâncias políticas da educação pública.

4.2.2. O Programa de apoio à formação docente para as escolas do Campo - Procampo

Sem a “ocupação” efetiva da terra não há Reforma Agrária, assim também ocorre com a educação, pois sem luta e “ocupação” por parte dos camponeses organizados, não há democratização do acesso à escola como direito aos povos do campo. Assim, a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo de 1998,

denunciou a falta de educadores e de uma política específica de formação de docentes para o campo. A II Conferência Nacional, em 2004, foi enfática na sua crítica e reivindicação de uma política diferenciada de formação de educadores do campo, conforme a proposição anunciada: “Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas e gratuitas, pelo poder público, em parceria com os Movimentos Sociais.” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p.291). Esta demanda é um anúncio propositivo que parte das denúncias da falta de educadores qualificados técnica, pedagógica e politicamente para atuarem nas escolas do campo.

No que diz respeito à formação de educadores do campo a Declaração Final da II Conferência propõe:

- a valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
- formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo;
- (...) formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo;
- garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto Político-Pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras. (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p.288-289)

Molina e Sá (2011) afirmam que essa demanda dos Movimentos Sociais e Sindicais encontra eco no governo em curso. A SECADI⁹⁸, criada por este mesmo Governo, institui em 2005, um Grupo de Trabalho (GT), composto por representantes governamentais, de universidades e dos Movimentos Sociais e Sindicais, com a função de propugnar subsídios para a formulação de um Programa de formação de educadores do campo. O produto deste GT resultou no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, mais conhecido pela sigla PROCAMPO⁹⁹.

⁹⁸Em 2011, a pasta da inclusão é incorporada à SECAD que a partir de então, passa a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

⁹⁹ Estudos mais aprofundados sobre o processo de elaboração do PROCAMPO e implantação das Licenciaturas em Educação do Campo estão registrados, principalmente, nos trabalhos de (MOLINA e SÁ, 2011; MOLINA, 2015; MOLINA e HAGE, 2016; ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2011).

O esboço de um primeiro Projeto Político Pedagógico que dá início à implantação dessa nova modalidade de formação de docentes do campo pelas universidades públicas brasileiras é datado em 2006. (MOLINA e SÁ, 2011, p. 357-364). Segundo Antunes-Rocha (2011, p. 20), a experiência iniciada em 2005, em andamento na FAE-UFMG, “constitui-se como uma das principais referências para o desenho do PROCAMPO, uma referência por sua vez inspirada nas práticas de formação docente do PRONERA, sobretudo, dos cursos de Pedagogia da Terra.

O contexto e os princípios que regem as práticas formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo fundamentam o perfil de educador que se intenciona formar. Um educador do campo, com perfil técnico e político, “orgânico”¹⁰⁰ aos trabalhadores, suas causas, suas lutas para além dos muros da escola. Portanto, um educador para atuar para além da educação escolar. Neste sentido, a proposta do PROCAMPO é formar o educador do campo com um perfil profissional de educador social.

O PROCAMPO se articula a partir de algumas premissas para o seu êxito, enquanto política de formação docente no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo. Desta forma, o documento expõe algumas prerrogativas que o Estado precisa implementar como ações afirmativas para reverter o estado de precariedade das escolas do campo e uma política de expansão dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na política de expansão, garantir a introdução de alternativas de organização curricular e do trabalho pedagógico, viabilizando ações para tirar do papel as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Prever condições para viabilizar a formação dos educadores do campo. Implementar, na organização do trabalho pedagógico, processos de atuação em equipe, o trabalho multidisciplinar e por áreas de conhecimento. (MOLINA e SÁ, 2011).

O PROCAMPO sugere “Organização curricular por etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de Alternância entre Tempo-espaço curso e Tempo-espaço-Comunidade-escola do campo para permitir o acesso e permanência [...]” (MOLINA e SÁ, 2011, p. 363).

A Licenciatura em Educação do Campo funciona, no conjunto das IES que a oferta, em “regime de Alternância”, conforme a orientação do Programa. Isso implica em uma organização do processo pedagógico em espaços e tempos diferentes admitindo

¹⁰⁰ A categoria “intelectual orgânico” foi aqui tomada de Gramsci (2001), referenciada no Cadernos do Cárcere, vol. 2. “Os intelectuais: O princípio educativo.

a pluralidade dos meios formativos. A Alternância é expressada pelos termos “Tempo-Escola” e “Tempo-Comunidade”, afirma Molina e Sá (2011).

O PROCAMPO orienta a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo destacando que essa política é uma estratégia de formação, concebida para garantir habilitação, no âmbito da educação superior, para os educadores que já atuam nas escolas do campo, bem como para a juventude camponesa que nelas possa vir a atuar. Assim, as Licenciaturas têm como objeto a escola de Educação Básica, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e a promoção da formação por áreas de conhecimento, habilitando para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, certificando em 4 áreas: Linguagens, Arte e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. (MOLINA e SÁ, 2011, p. 363). Algumas instituições separam Matemática e Ciências da Natureza, a exemplo da UFMG, o que equivaleria a dizer que as Licenciaturas podem ser organizadas em 5 áreas de conhecimento.

A formação por área de conhecimento é uma opção tática e estratégica em termos epistemológicos nos processos de construção do conhecimento integrando teoria e prática, rompendo com a fragmentação disciplinar e, também uma opção política para possibilitar a presença efetiva de educadores do campo nas escolas do campo com suas especificidades.

Uma das intencionalidades que demarcam a mobilização e inserção dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo na luta pelo direito à educação é disputar o espaço acadêmico de produção do saber, afirmando o lugar do campo na contra-hegemonia do debate e nas formulações de políticas públicas para o desenvolvimento do país neste novo projeto de formação.

Para outro projeto de campo e sociedade entendemos ser necessário outra escola, assim como formar outro educador. A efetivação da Educação do Campo depende, entre outros fatores, de educadores do campo. Sendo assim, o PROCAMPO começa pela ação experimental do “Projeto Piloto” com a participação de quatro instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB).

A Minuta do Projeto foi finalizada pelo Grupo de Trabalho em 2007. O Edital nº 02 de 23 de abril de 2008 foi dirigido a 7 IES públicas, mas somente 4 conseguiram elaborar seus projetos e obter aprovação, em tempo hábil, em suas

instâncias colegiadas, de acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 238). As primeiras turmas foram implantadas a partir do segundo semestre deste mesmo ano.¹⁰¹

Cabe salientar a fala de Antunes-Rocha (2011, p. 20) “Para a CGEC/SECAD/MEC¹⁰², bem como para as outras instituições, o curso constituía-se como projeto piloto, mas para a FAE-UFMG, era continuidade de uma proposta iniciada em 2005 com o curso de Licenciatura em Educação do Campo,” cuja execução contava com o apoio financeiro do PRONERA e a parceria com Movimentos Sociais (MST, MPA, MMC e CPT).

Com todas as dificuldades que a nova proposta de formação de educadores do campo enfrentava na institucionalidade acadêmica, inferia-se que ela tinha potenciais para desencadear processos de mudanças nas escolas de educação básica do campo, onde os professores/estudantes estavam inseridos, como também nas práticas dos professores formadores das instituições públicas em que estavam vinculados. Eram apenas quatro experiências em curso, atendendo a 240 estudantes, sendo que o país, à época possuía um público de mais de 178 mil professores sem formação superior no território camponês, segundo os dados do INEP. Sendo que, em 2006, já havia vencido o prazo exigido pela Lei 9394/1996, para que todos os docentes brasileiros tivessem formação superior.

Diante da dimensão de uma problemática ainda não resolvida e, sobretudo, da pressão dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo, o MEC lança o Edital n° 09 de 29 de abril de 2009,¹⁰³ visando a expansão da oferta. A partir de então, 32 novas universidades públicas, de acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 138), passaram a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo no país como projetos especiais. Pondera-se a importância de tal iniciativa, diante de um quadro de inexistência total de políticas públicas para este setor anteriormente, por outro lado prevalece a crítica sobre a dimensão e o tamanho da distância das medidas tomadas em relação à gravidade do problema como também a vulnerabilidade dos projetos especiais

¹⁰¹A experiência piloto do PROCAMPO foi realizada por meio de convite do MEC com o Edital n° 2, de 23 de abril de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf - Acesso em 05 de agosto de 2015.

¹⁰² Coordenação Geral da Educação do Campo, situada na Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Etnicorraciais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. Esta coordenação foi criada, no início do Governo Lula (2003), como uma das tentativas de resposta às demandas dos Movimentos Sociais pela Educação do Campo.

¹⁰³Edital de convocação n° 09, de 29 de abril de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf - Acesso em 05 de agosto de 2015.

que deveriam passar a cursos regulares. Por isso, a pressão por mais vagas persistem por parte dos Movimentos Sociais.

O Decreto Federal n. 7352/2010 (BRASIL, 2012), conforme já mencionamos anteriormente, recomenda a elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), no qual incorpora o eixo formação docente, com ampliação da meta de oferta para os anos subsequentes do Governo Dilma (2012, 2013 e 2014). Por forças dos Movimentos Sociais lança-se um novo Edital SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012.¹⁰⁴ Porém, este edital não só viabiliza a participação de novas IES públicas, mas também abre oportunidade para aquelas que já haviam começado, a poderem abrir mais vagas com novos cursos.

No item 1.1, dos objetivos, o edital diz:

O Programa visa apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo, com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial a serem ofertadas em três anos. Os Projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior.

No item 3, da participação, o edital diz que as instituições “deverão” elaborar o Projeto Político Pedagógico com base nas orientações do PRONACAMPO e dos marcos legais da Educação do Campo. Ainda nesta linha o edital orienta na alínea “c”:

[...] apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas [...].

¹⁰⁴EDITAL nº 02 de 31 de AGOSTO DE 2012.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18784&Itemid=817 -

Acesso em 05 de agosto de 2015.

O Edital deixa claro a indução de criação de cursos regulares, corrigindo a oferta única, caracterizada nos editais anteriores, visando a institucionalidade e permanência desta política de formação de educadores do campo. E para fortalecer esta iniciativa, os movimentos conquistam um grande feito com abertura de 600 códigos de vagas de concurso docente e 126 vagas de técnicos, como suporte, especialmente para atender as Licenciaturas em Educação do Campo, de acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014) e Molina (2017). Ou seja, a oferta de vagas para concurso veio fortalecer a proposta de criação de cursos regulares, com oferta permanente.

O edital 02/2012 selecionou 42 IES para ofertar Licenciaturas em Educação do Campo. Este novo e significativo contingente de instituições envolvidas gerou preocupações e o FONEC pautou, junto à SECADI/MEC, a necessidade de se criar um grupo de acompanhamento do processo de implantação e execução das novas Licenciaturas¹⁰⁵. Isto porque, se verificou muitas instituições superiores sem acúmulo histórico das experiências de luta pela Educação do Campo, além de muitas delas estarem atrasadas no processo de implantação, devido a uma série de entreves institucionais nas tramitações internas dos cursos, além da constatação de ausência dos Movimentos Sociais e Sindicais, principais interessados, na construção dos Projetos. Diante disso, o FONEC propõe a criação de uma Comissão que pudesse acompanhar e apoiar o processo de implantação destas novas Licenciaturas e criar espaços de socialização, incluindo os Movimentos Sociais, as instituições que já vinham com acúmulos de experiências com as novas instituições que entraram e assim garantir celeridade no processo de implantação dos cursos, a participação dos Movimentos Sociais e os princípios da Educação do Campo na execução das Licenciaturas.

O Grupo de Trabalho, no âmbito do PROCAMPO, funcionou por um tempo, durante o ano de 2014, conforme as normas de funcionamento de GTs (180 dias) e constituiu-se em um significativo espaço de diálogos. Elaborou um documento para orientar o processo de implantação de cursos e realizou seis encontros regionais de trocas de experiências com as instituições envolvidas no edital 2/2012.

Esta pesquisa identifica outros espaços de debates e articulação política em defesa das Licenciaturas: os seminários nacionais do FONEC e os próprios Seminários Nacionais das Licenciaturas. Sendo o PROCAMPO e as Licenciaturas uma das

¹⁰⁵Nesta ocasião, representava os CEFFAs no FONEC. Elementos aqui descritos se encontram em minha agenda pessoal e relatórios do FONEC. Na ocasião, a SECADI acatou a proposta e deliberou pela criação de 4 Grupos de Trabalhos, entre eles, o das Licenciaturas, conforme Portaria n. 01, de 02/01/2014.

principais políticas públicas conquistadas pelo movimento da Educação do Campo, verificamos que as pautas dos encontros do FONEC se ocupam com maior tempo para o debate e reflexões sobre esta política. Quanto aos Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo, em 14 anos de caminhada, encontramos sete edições realizados. Estes eventos são organizados com o objetivo de construir espaços de diálogos com trocas de experiências; realização de reflexões a partir das práticas formativas para o fortalecimento de novas práticas; identificação de pontos de avanços e desafios e proposições de encaminhamento de soluções estruturais a questões comuns relativas às práticas de gestão, de organização do trabalho pedagógico, da política interna dos cursos nas ISE e na relação com a SECADI/MEC.

Os Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo, trazem em seus relatórios dados que vão atualizando o número de cursos e instituições envolvidas em todo o Brasil. Um último dado mais sistematizado encontramos no Relatório do IV Seminário Nacional, realizado em Belém do Pará, em dezembro de 2014. O relato deste evento nos revela um quadro com 46 Cursos, realizados por 36 IES públicas, sendo 32 universidade e 4 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). Incluímos neste dado, o curso de Licenciatura em Educação do Campo – área de Ciências Agrárias (LECCA), iniciado em 2017, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), em parceria com a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA). Este curso está relatado no trabalho de Begnami, Hirata e Rocha (2018).

QUADRO 4 – Mapeamento das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil

Região	UF	Instituições de Ensino Superior - IES	Total
NE	PI	UFPI: Bom Jesus, Floriano, Picos, Teresina	4
	BA	UFBA; UFRB	2
	MA	UFMA; IFMA	2
	PB	UFPB; UFCG	2
	RN	UFRN; UFRSA	2
	PE	CESA-PE	1
SU	RS	UFRGS: P.Alegre, Lit.Norte; UFRG; UFFS; UFP; IFF	6
	PR	UFPR: Litoral Sul; UFFS; UTFPR	3
	SC	UFSC	1
NO	PA	UFPA: Abaetetuba, Altamira, Cametá; UNIFESSPA: Marabá; IFPA	5
	TO	UFT: Arraias e Tocantinópolis	2
	RO	UNIR	1
	RR	UFRR: Paricarana	1
	AP	UNIFAP	1
SE	MG	UFMG; UFVJM; UFV; UFTM; IFSULDEMINAS	5

	ES	UFES: Vitória e São Mateus	2
	RJ	UFRRJ; UFF	2
CO	DF	UnB	1
	GO	UFG	1
	MS	UFGD; UFMS	2
Total de IES			46

Fontes: BRASIL (2014), adaptado pelo autor, com base em UFMG (2018) BEGNAMI, HIRATA e ROCHA (2018).

O quadro 4 revela uma expansão significativa das Licenciaturas e uma cobertura quase completa do território brasileiro. Apenas 6 unidades da federação não estão incluídas: AC, AL, AM, CE, MT, SE e SP. Os Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Piauí se destacam pela quantidade maior de IES envolvidas e cursos ofertados.

Em nossa pesquisa nos chamou a atenção o fato de parte considerável dos atuais educadores que atuam nas EFAs do Brasil, serem formados ou estarem em processo de formação nas Licenciaturas em Educação do Campo. Em Minas Gerais, no contexto das 21 EFAs pesquisadas, encontramos 30 educadores egressos e 45 ingressados, ou seja, educadores em formação.¹⁰⁶ As repercussões dos egressos das Licenciaturas em Educação do Campo, tanto nas EFAs, quanto em assentamentos e outros espaços da educação nas esferas públicas, municipal e estadual, quanto em espaços não escolares são experiências que ainda estão por serem pesquisadas.

O VII Seminário realizado em dezembro de 2017, em São Luís do Maranhão, bem como o Seminário Nacional de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo, em suas três edições, uma agosto, uma segunda em novembro de 2017 e a terceira em abril de 2018, na UFMG, com o apoio da SECADI/MEC, nos revelam, pelas exposições de seus participantes, uma diversidade de projetos pedagógicos, de ritmizações e compreensões das Alternâncias, de embates na institucionalidade acadêmica, de maior ou menor envolvimento dos Movimentos Sociais, de perfis diversos dos educadores e dos educandos, de escassez dos recursos, de falta de horizontes em termos de continuidade do apoio financeiro do MEC na atual conjuntura política, entre outros desafios.

Percebemos que entre os desafios, sobretudo, o de financiamento, se revela como um dos principais elementos de ameaça à continuidade, princípios e a qualidade

¹⁰⁶ Dado levantado junto aos diretores das Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais por meio de uma enquête aplicada junto aos membros da Equipe Pedagógica Regional da AMEFA (Diretores e Assessores), no dia 06 de agosto de 2018 por meio do WhatsApp.

desses cursos, com as especificidades que eles precisam, sobretudo, a necessidade de hospedagem e alimentação dos cursistas durante a realização do Tempo Escola e a realização do acompanhamento dos educandos no Tempo Comunidade.

Nos eventos que envolvem o PROCAMPO, reuniões, seminários, entre outros, percebemos que é recorrente as perguntas sobre quais são os elementos comuns que atravessam os projetos pedagógicos dessas licenciaturas e lhe dão unidade na diversidade. Um dos pontos de questionamento é se o âmago das Licenciaturas em Educação do Campo, está alinhada ao olhar dos sujeitos organizados do campo; se suas finalidades formativas se vinculam às raízes que originam a Educação do Campo. Uma pergunta recorrente é se a Licenciatura em Educação do Campo bebe na fonte da raiz da Educação do Campo e se fortalece nesse movimento de vinculação com suas matrizes de origem. Outra indagação é se a Licenciatura em Educação do Campo tem se tornado uma fonte de resistência ativa e projetiva, de associação dos diversos movimentos e organizações dos trabalhadores do campo, constituindo-se em um espaço de atualização e fortalecimento dessa emergência educativa e se constituído como um novo paradigma de formação de Educadores do Campo. Ou seja, estas indagações reforçam a ideia de que o futuro das Licenciaturas em Educação do Campo dependerá, em parte, de seus vínculos efetivos com os Movimentos Sociais e Sindicais e a capacidade de sua consolidação na institucionalidade acadêmica.

A partir desse histórico das lutas por políticas públicas de formação de educadores do campo, materializadas pelo PRONERA e o PROCAMPO, e das tantas indagações feitas, sobretudo, pelos Movimentos Sociais e Sindicais nos espaços de socialização e aprofundamentos sobre os Cursos de Licenciaturas em curso no país, onde também emergem questões sobre a formação por Alternância, num âmbito mais geral, passaremos a um exame da singularidade do Curso de Licenciatura em Educação do (LECampo) da FAE-UFMG, com o foco na sua organização e funcionamento pela metodologia da Alternância nos tempos e espaços escola-comunidade.

4.3. A Formação de educadores LECampo-UFMG

4.3.1. A escolha do LECampo como objeto de pesquisa

A nossa escolha pelo Curso LECampo da FAE-UFMG, como objeto de pesquisa para analisar as práticas e compreensões da Alternância na educação superior, se justifica, conforme dito na introdução desta pesquisa, por ser um curso com maior temporalidade histórica na trajetória das Licenciaturas em Educação do Campo no país. Soma-se a isso, o fato da nossa aproximação geográfica com a UFMG, sobretudo, a nossa identificação política com o movimento da Educação do Campo e a inserção efetiva, representando o movimento das EFAs de Minas Gerais na construção do segundo Projeto Político Pedagógico (PPP 2008), em vista da realização da chamada “experiência piloto”, atendendo ao convite do MEC, mas também a demanda dos Movimentos Sociais. Portanto, trata-se de um Curso que repercutiu de maneira significativa na construção da política pública de formação de educadores do campo no país. O LECampo representa um dos capítulos de conquistas dos Movimentos Sociais, conforme o depoimento a seguir.

Vale considerar que o curso de Licenciatura em Educação do Campo, criado na UFMG, foi referência para a criação do Procampo no MEC. Na UFMG, foi criado em parceria com o MST, o curso de licenciatura em Educação do Campo, em 2004¹⁰⁷. As repercussões dessa experiência ainda estão por ser pesquisadas. Primeiro, o curso se tornou uma das referências para o MEC elaborar o Procampo. Depois, constituiu-se como oferta regular na universidade. Enfim, o curso criado com o apoio do PRONERA é o responsável direto pelo que temos hoje na área do ensino, incluindo-se a especialização e a linha no mestrado profissional em Educação do Campo. (IPEA/II PNERA – MINAS GERAIS, 2016d, p. 55).

Esta assertiva reforça os destaques que apresentamos anteriormente sobre a participação da FAE-UFMG na construção do PRONERA e no debate inicial que originou a Educação do Campo e o Programa que veio apoiar a formação de Professores pelas Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO. Portanto, ao analisarmos as práticas e compreensões da formação por Alternância no LECampo¹⁰⁸ da Faculdade

¹⁰⁷ O ano de 2004 aqui se refere ao período de discussão e elaboração do Projeto Inicial. O Curso tem início em 2005, conforme os trâmites legais: Convênio CRT/MG 28000/04 de 29/12/2004 - Primeiro Termo Aditivo CRT/MG 28000/04/2005 Parecer N° 14/2005 da Comissão de Legislação do Conselho Universitário da UFMG de 11/08/2005.

¹⁰⁸ A partir deste tópico, toda vez que aparecer a nomenclatura LECampo, estamos nos referindo ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG. Há uma diversidade de nomes para este Curso no Brasil. O LECampo, talvez, seja uma das primeiras siglas, pois ela já aparece no PPP do Curso especial iniciado em 2005. Na UnB criam a sigla LEdoC, a partir de 2008. Aqui em Minas Gerais, a UFTM manteve a sigla LECampo. Porém, encontramos outras siglas: LICENA - Universidade Federal de Viçosa (UFV); LEC - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e LECCA no IFSULDEMINAS. LECCA é uma Licenciatura em Educação do Campo:

de Educação da UFMG, observamos ser necessário realçar o protagonismo desta instituição nesta construção coletiva da Educação do Campo em Minas Gerais e no Brasil e, sobretudo, salientar o papel da UFMG como pioneira no contexto da formação de educadores do campo, nesta nova modalidade dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, atendendo às demandas dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo.

4.3.2. A inserção nas práticas e fontes documentais do LECampo

A minha inserção no LECampo me remete ao pensamento de Paulo Freire quando este afirma que “Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.” (FREIRE, 1996, p. 85). Como disse o poeta, cantando a Educação do Campo: “Dessa história, nós somos os sujeitos.”¹⁰⁹ Freire diz: “Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente.” (*Ibidem*, p. 85). O LECampo está em processo de construção contínua por seus sujeitos. Neste sentido, a pesquisa capta elementos determinados de um momento histórico, conseqüentemente, seus resultados são limitados e relativos a este momento, por isso, inacabados e abertos a outras possibilidades.

A minha imersão no LECampo está baseada na ideia Freiriana de que os saberes primeiros e indispensáveis para a pesquisa social surgem do estar presente, na convivência com o contexto. Assim, esta pesquisa se inscreve na perspectiva de uma pesquisa “para” e não apenas “sobre” o LECampo. O que implica afirmar que o possível conhecimento construído não será neutro, mas comprometido com o fortalecimento e o futuro do LECampo e da Educação do Campo, como política pública necessária, de direito, conquistada a duras penas pelos povos do campo.

Foram 18 meses de acompanhamento mais próximo do desenvolvimento do LECampo, onde exerci a função de Monitor, através do Programa de Incentivo à

área de Ciências Agrárias, um curso especial, iniciado com uma turma de 40 alunos em 2017, no Campus Inconfidentes – MG.

¹⁰⁹ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Cantares da Educação do Campo. São Paulo:

Secretaria Nacional, 2006. Disponível em:

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Cantares%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf> . Acesso em 20 de out. 2018.

Formação Docente/PIFD–PROGRAD.¹¹⁰ Este período corresponde a quatro tempos-espacos escola e quatro tempos-espaco comunidade, ou, propriamente, a quatro semestres letivos. Acompanhei as quatro turmas já mencionadas antes, semanalmente, tanto no Tempo-Escola, quanto no Tempo-Comunidade, auxiliando os estudantes nos processos de aprendizagem. Este trabalho de Monitoria envolveu ainda a dinamização dos processos de organicidade coletiva dos estudantes, durante o Tempo-Escola, participação em reuniões de planejamento e avaliação do trabalho pedagógico com os docentes, coordenadores e monitores e coordenação da equipe de Monitores. Além disso, houve participação direta na docência como professor convidado, a organização de Jornadas Socioterritoriais de Almenara, MG e Ouro Verde de Minas, entre outras atividades, que proporcionaram uma vivência profunda do LECampo. Por isso, muitas das informações que vão aparecer neste e no capítulo seguinte emergem da imersão do pesquisador no objeto desta pesquisa.

A construção dos dados empíricos, também contou com a pesquisa nos registros documentais: três Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), sendo o primeiro PPP elaborado para atendimento como curso especial, iniciado em 2005, o segundo PPP, inspirado no primeiro, para atender à demanda do projeto “piloto” do MEC em 2008 e o terceiro PPP, adaptado a partir dos dois primeiros, para basear o processo de regularização do curso na UFMG em 2009.¹¹¹

4.3.3. Projetos Políticos Pedagógicos e a institucionalização do LECampo-UFMG

O LECampo tem um histórico de 3 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) construídos em seu percurso de 14 anos de funcionamento (2005-2018) e, no momento da realização desta pesquisa, participei de debates em torno da sua atualização. Desde a primeira elaboração, o ponto de partida foi a discussão sobre o perfil de educador do campo que se deseja formar. Uma série de questões e princípios fundamentais, que embasaram a elaboração do primeiro PPP, prevalecem nas suas atualizações e, pelo

¹¹⁰ O fato de o LECampo não contar com professores concursados exclusivos no seu quadro docente, o levou a criar uma alternativa com a seleção de doutorandos ou mestrados, com pagamento de bolsa complementar, por meio do Programa de Incentivo à Formação Docente/PIFD–PROGRAD, para atuarem como “Monitores”. A Monitoria é definida no PPP como o auxiliar do professor nos processos de organização do trabalho pedagógico e de aprendizagens no Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

¹¹¹ Um novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), - retiraram o Político -, está em curso, em atenção aos novos marcos legais que normatizam as Licenciaturas no Brasil. Participei deste processo de reconstrução do então PPC, mas ele não é ainda um documento oficial, portanto, não está disponível para este estudo.

visto, orienta o movimento das Licenciaturas pelo país, daí para diante. Alguns princípios e questões seguem destacados.

Para a criação de um curso destinado à formação de professores para atuação específica no campo, entendeu-se que seria preciso, primeiramente, refletir sobre o perfil de educador que se queria formar. Para isso, seria preciso responder a perguntas tais como: Em qual realidade escolar este educador irá atuar? Como ela se organiza? Quais as suas necessidades? Que competências esse educador deve ter para atender às necessidades dessa realidade? Qual é o projeto político pedagógico para a educação a ser efetivada junto aos povos do campo? Que projeto social e educativo? Que proposta pedagógica? Que processos de ensinar e aprender viabilizar? Que processos educativos vivenciar na formação para a docência? Que competências? Que percursos acadêmicos? Neste sentido, um curso de formação para professores do campo deveria deixar qual a sua concepção de educação e qual seu projeto de escola do campo. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p.40).

As respostas a estas questões traduzem em elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual aponta para a perspectiva de um curso com objetivos e formas de estruturação para formar o educador e a educadora com competência técnica e compromisso político com o projeto da Educação do Campo e de modelo de desenvolvimento de campo na lógica dos trabalhadores camponeses.

O debate inicial para a formulação desse curso responde também a uma pergunta sobre a importância da ampliação da escolarização em todos os níveis e modalidades no campo, dada a ausência dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nesse meio. Esse debate gera um objetivo prospectivo de se criar um curso para formar professores para escolas a serem conquistadas, afirma Antunes-Rocha (2011). Uma ousadia de quem se coloca na perspectiva de construção do futuro.

Meu olhar analítico para a LECampo contará, portanto, com as informações encontradas nos PPPs, artigos, teses, dissertações e anotações registradas durante a inserção no curso, no período de 2015 a 2018. Neste olhar, percebi um conjunto de aspectos que variam de um PPP para outro, mas os princípios e finalidades gerais permanecem nos PPPs 2005, 2008 e 2009.

4.3.3.1. O PPP 2005

O primeiro Projeto Político Pedagógico, que baseia o LECampo começa a se constituir a partir de 2004, quando a Faculdade de Educação (FAE) da UFMG recebe uma demanda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), onde apresentam uma proposta de parceria para criar um curso de Pedagogia da Terra com o apoio do PRONERA. A partir desta demanda, este PPP inaugura o nome “Licenciatura em Educação do Campo” e a formação por “área de conhecimento”. Ele define como objeto a escola de Educação Básica do campo, e como objetivo de formação profissional, a habilitação plena de “educadores multidisciplinares” para atender todo o conjunto da educação básica. (UFMG, 2005).

Segundo Antunes-Rocha (2011, p. 39) a FAE tinha uma trajetória de larga experiência de parcerias na extensão e pesquisa com Movimentos Sociais urbanos e rurais. “Mas, no que diz respeito ao ensino, a demanda se configurava como um novo desafio,” pois um projeto de ensino necessita pensar nos aspectos de princípios políticos e pedagógicos, perfis, processos de seleção, tipo de habilitação, organização curricular, forma de funcionamento do trabalho pedagógico, da gestão e do financiamento do curso. Uma comissão de trabalho foi constituída para estudar a demanda.

A construção do PPP 2005 foi em parceria com os Movimentos Sociais do Campo, agregados à Via Campesina. O MST trazia uma pista que ajudava a comissão de trabalho a dar os primeiros passos no sentido de um projeto de curso de Pedagogia da Terra, pois a demanda apresentada estava respaldada no PRONERA, que vinha se estruturando com um plano de metas para ampliar a oferta de educação escolar básica, em todas as suas modalidades, nos assentamentos de Reforma Agrária. Neste plano estava traçado a parceria estratégica entre Governo, Universidades e Movimentos Sociais e Sindicais do campo para a sua consecução.

Um Manual de Operações do PRONERA (INCRA, 2004), orientava como se deveria envolver a participação do conjunto das comunidades camponesas, por meio de suas representações, em todo o processo, desde a elaboração do Projeto, sua execução e avaliação. Por isso, o projeto deveria garantir a expressão das necessidades identificadas e demandadas pelos interessados. A parceria permitia uma ampla interação dos diversos sujeitos envolvidos, tanto das comunidades camponesas e suas organizações de base, quanto das IES. Neste sentido, a demanda, supostamente identificada, era por um curso de Pedagogia. Já havia na ocasião, mais de uma dezena de cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo em andamento no país. Todos

funcionando em “regime de Alternância” e habilitava para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A demanda era nova para a FAE, mas já se constituía como uma experiência testada em outras IES públicas. Ademais, ela vinha com respaldo da base, de onde emergia a necessidade, contava com fontes de inspiração em experiências de formação docente em curso, além de um plano político apoiado no Governo para assessoria técnica e financeira, por meio do PRONERA, uma política pública conquistada pelos Movimentos Sociais, conforme já mencionado anteriormente neste trabalho. As bases legais, em vigor, no âmbito da educação, já mencionadas anteriormente nesta pesquisa, também respaldavam ao que se propunha em termos de inovação pedagógica. Contudo, o debate na comissão de trabalho, instituído pela UFMG foi longo e profundo, pelo que identificamos nas leituras e conversas diretamente com as autorias vivas do LECampo.

O debate na comissão de trabalho, gerador do LECampo, problematizou a demanda dos Movimentos Sociais em torno do direito à educação básica no campo, como direito humano dos povos do campo, rompendo com a imagem de que no campo basta a escolinha rural de primeiras letras. “A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.” (ARROYO, 2004, p. 71). Nesta mesma linha Antunes-Rocha (2011, p. 40) vocaliza o seguinte: “A escola do campo demandada pelos Movimentos Sociais vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos.” Ambos autores aqui citados eram membros da comissão de trabalho que gestou o LECampo.

As discussões intensas que se fizeram em torno daquele propósito, delineou a necessidade de pensar um curso que desse conta de enfrentar a problemática atual da carência de escolas no campo. A questão que se punha era: “Por que pensar somente em professores para as séries iniciais, quando os dados indicavam a quase ausência de oferta das séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio?” Daí, delineia-se o primeiro objetivo do LECampo: [...] “formar professores para escolas a serem conquistadas [...]” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 41). Assim, as questões aprofundadas pela comissão de trabalho incorpora à demanda posta pelos Movimentos Sociais, a proposta de se construir um curso com habilitação para a docência na educação básica, incluindo, portanto, o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio. Estava nascendo um novo PPP de um curso de formação de educadores na FAE/UFMG, tendo como objeto definido a escola de Educação Básica do campo.

O debate vai se aprofundando em torno de novas questões que emergem do real dos contextos rurais com populações dispersas, com baixa densidade demográfica, portanto, menor demanda de estudantes, poucas turmas, turmas pequenas, longas distâncias, precariedade das vias de acesso etc. Este dado, sugere a formação por área, que por sua vez, seria uma superação da lógica disciplinar na formação docente. Assim, a formação por área poderia representar uma estratégia de manutenção e expansão da escola básica no campo, podendo ter menos professores, mas com maior domínio de conhecimentos, fazendo frente ao processo do transporte escolar como única solução para as áreas rurais, conforme Antunes-Rocha, (2011).

A legislação educacional ilumina e respalda o debate da formação do educador por área de conhecimentos. O Parecer CNE/CEB 36/2001 e a Resolução CNE/CEB 1/2002 (BRASIL, 2012), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, além de propor a universalização da educação escolar básica no campo, abrem alternativas para inovação da organização escolar, da gestão e dos processos de construção do conhecimento, onde “a realidade dos sujeitos é o princípio e o fim da prática pedagógica.” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 43). O contexto social, político, econômico, cultural, ambiental, entre outros, que compõem a diversidade do campo são relacionados nos processos de estudo no contexto escolar.

A emergência de uma nova escola no e do campo coloca exigências para a formação de um novo educador. “As necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nesta realidade” (*Ibidem*, p. 41). Coloca-se o desafio da formação do professor “multidisciplinar” com um novo modelo de formação docente na universidade, rompendo com a lógica da formação docente centrada nas disciplinas e na especialização que limita a capacidade de atuar de forma global com seus educandos e suas comunidades. Porque a escola do campo, na perspectiva da Educação do Campo, conforme Antunes-Rocha

É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadão. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 40).

A conclusão da comissão de trabalho, compartilhada entre representantes da Universidade e de Movimentos Sociais, após amplos estudos, consultas, debates, entre outros, encontrou na legislação educacional, respaldos legais para propor um Projeto de Curso de Licenciatura plena (mantendo o nome Pedagogia da Terra como matriz formadora) com habilitação de “Professor Multidisciplinar - educador da educação básica. Habilitação por área de conhecimento, para atuar no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais e Ensino Médio.”

Importante destacar que o PPP 2005 inaugura a proposta de formação por área de conhecimento, um dos elementos paradigmáticos que virá, mais tarde, incorporar e criar uma marca diferenciada nos Projetos de todas as Licenciaturas em Educação do Campo no país, a começar pelas experiências piloto de 2008. Assim, o PPP 2005 da FAE/UFMG descreve uma oferta de Licenciatura plena para habilitação em quatro as áreas de conhecimentos: Ciências Humanas e Sociais (CSH), Ciências da Vida e da Natureza (CVN), Linguagem, Arte e Literatura e Matemática, conforme Antunes-Rocha (2011, p. 49).

Outro aspecto inusitado, a nosso ver, foi a descoberta da nomeação “Licenciatura em Educação do Campo”, já incorporada no PPP 2005. O mesmo descreve como isso ocorreu, que a partir de uma interlocução, realizada por uma comissão da então Coordenação Nacional da Educação do Campo da SECAD/MEC. Esta veio visitar a UFMG, visando conhecer o curso em andamento e buscar subsídios para a construção do PROCAMPO e do Edital para implantar as experiências “Piloto”. Deste diálogo fecundo, a “Licenciatura em Educação do Campo” emerge como uma nomenclatura que demarcaria a identidade do curso de formação de educadores do campo, a partir de então, em todas as IES públicas que o ofertasse. Esta unidade em torno do nome, fortaleceria a proposta nacional e criaria maiores condições para enraizar essa nova habilitação no campo educacional, de acordo com o PPP 2005.

Os estudantes, os Movimentos Sociais e os professores desta turma experimental em curso, a partir de análises da proposta feita pelo MEC, considerando a relevância da mesma, alterou o nome do curso para “Licenciatura em Educação do Campo,” e passam a grafá-lo e chama-lo pela sigla: LECampo. Entretanto, o termo Pedagogia da Terra continuou presente como referência política, teórica e pedagógica do curso, ou seja, como matriz formadora, como já vinha sendo, desde a criação da Licenciatura Plena. (UFMG/FAE, 2005, p. 3).

Por se tratar de um curso especial, a Gestão se conforma num caráter diferenciado, garantindo o princípio da participação dos envolvidos no processo de planejamento, execução e avaliação. Em função desse princípio foram organizadas: a “Instância Propositiva”, formadas por uma Equipe da UFMG, Coordenação Pedagógica dos Movimentos Sociais, Coletivo e núcleos de base dos Educandos; a “Instância Executiva” formada por uma Coordenação Geral (Coordenação UFMG e Coordenação dos Movimentos Sociais e Instância Consultivas/Normativa com participação do PRONERA/Incra/MG, FUNDEP/UFMG, MST e o Conselho Universitário/UFMG. Esta estrutura de gestão era necessária para levar adiante o novo Curso, uma vez que a estrutura institucional do Colegiado, restringia a participação formal de Movimentos Sociais.

4.3.3.2. O PPP 2008

O PPP 2008 tem por base o primeiro de 2005, com modificações de alguns aspectos e manutenção de seus princípios gerais. Abre-se uma oferta de 60 vagas para qualificar nas quatro áreas de conhecimentos. Neste segundo PPP, encontramos algumas variações substanciais como a reformulação da habilitação, mantendo a ideia da formação do educador multidisciplinar, mas retirando o objetivo do “educador da educação básica,” limitando a atuação dos licenciandos aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir de 2008, o curso passa de 5 para quatro anos de duração e a estruturação do funcionamento de 10 para 8 TEs e 8 TCs.

A construção do PPP 2008 para acolher a demanda “piloto” do MEC na FAE/UFMG, amplia significativamente em número de instituições participantes, representando a sociedade civil na sua elaboração, diversificando a presença de movimentos e organizações sociais e sindicais e do poder público, em relação ao PPP de 2005. A tabela, a seguir, demonstra esta ampliação no PPP 2008 com a participação de 15 entidades na sua construção, as quais disputam vagas para indicação de candidatos ao curso.

TABELA 2 – Os parceiros do LECampo nos PPPs 2005 e 2008

PPPs	Parcerias
2005	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Via Campesina; ¹¹² Comissão Pastoral da Terra – CPT; Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)
2008	Associação Mineira das Escolas Família Agrícola – AMEFA; Associação de Promoção da Juventude Rural - APJR; Centro de Documentação Eloy Ferreira Da Silva – CEDEFES; Comissão Pastoral da Terra – CPT; Centro Agroecológico Tamanduá – CAT – Governador Valadares/MG; Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas – CAA/NM; Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER/MG; Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG; Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de MG – FETRAF; Movimentos dos Pequenos Agricultores – MPA; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Prefeitura Municipal de Francisco Sá; Prefeitura Municipal de Miradouro; Prefeitura Municipal de São João das Missões.

Fontes: UFMG/PPP 2005 e 2008. Elaboração própria do pesquisador, 2018.

A diversidade dos sujeitos coletivos presente na construção do PPP piloto 2008 possibilitou uma diversificação dos sujeitos a virem estudar. A partir de então, não só estudantes vinculados à luta pela terra, oriundos do MST, mas uma série de outros públicos vão comparecer no LECampo, trazendo a diversidade dos povos e das organizações existentes no território camponês: Quilombolas, Geraiszeiros, Agricultores Familiares, Extensionista, Agentes de Pastoral Social da Caritas, CPT, educadores do sistema municipal de ensino, Monitores das Escolas Famílias Agrícolas, sindicalistas.

Com a diversidade de parceiros envolvidos e, conseqüentemente, de públicos do campo mineiro, o financiamento do curso passa a ser apoiado diretamente pela Secretaria de Ensino Superior (SESU), em parceria com a SECAD/MEC, conforme o Edital de nº 2, de 23 de abril de 2008, mencionado anteriormente. Nesta nova conformação, a gestão do curso, conforme o PPP, passa a contar com um Grupo Gestor, de caráter consultivo, coordenado pela FAE-UFMG, em parceria com a Rede Mineira de Educação do Campo, Destaca-se que a Rede Mineira de Educação do Campo, congregava todos os Movimentos Sociais e Sindicais e Organizações constantes na tabela acima, além de outras Universidades como UFV, Unimontes e UEMG.

As análises de Horácio (2015) na sua pesquisa sobre o LECampo e os Movimentos Sociais, evidenciam um processo de afastamento do MST, apontando sua preferência pelos cursos em parceria com o PRONERA, devido ao desenho da sua gestão compartilhada desde a concepção e execução dos projetos. Quando analisa esse fenômeno no âmbito da Rede Mineira de Educação do Campo, afirma que ela canalizou

¹¹²Mais dados sobre a Via Campesina ver sua página: <https://viacampesina.org/en/tag/brazil/>

uma coesão de um amplo espectro de Movimentos no processo de implantação da segunda Turma em 2008. Mas, para este pesquisador, egresso da turma 2005,

[...] no desenvolvimento desta, há uma desarticulação em função de que a Rede não se apresentava como tal junto às demandas do curso, mas sim na pulverização das demandas de cada organização que fazia parte dela. Esse arrefecimento por parte do Movimento Sem Terra e da Rede Mineira alimentou uma tendência que desde a primeira turma foi se esvaindo, que foi a diminuição do número de estudantes que eram lideranças dos Movimentos Sociais e, conseqüentemente, a diminuição da presença política dessas organizações. (HORÁCIO, 2015, p. 78).

O processo histórico de construção dos dois PPPs (2005/2008) ocorreu em parceria entre a Universidade e os Movimentos Sociais e Sindicais. A execução da primeira turma contou com espaços de diálogo mais próximo entre Universidade, coletivo dos estudantes e Movimentos, por meio de uma Comissão Político Pedagógica (CPP), onde se discutia o curso em suas dimensões pedagógicas, e administrativas e políticas no âmbito do seu funcionamento na Universidade e de seus papéis no contexto da Educação do Campo. Na segunda turma, a CPP é substituída pelo Grupo Gestor. Este não exerceu papel tão efetivo de discussão do curso como ocorreu com o CPP da primeira turma, dada a diversidade dos sujeitos estudantes e dos sujeitos coletivos que os representava e os graus de envolvimento na militância de ambos. As reuniões tendem a diminuir na frequência de periodicidade e dos participantes. Contudo, o curso mantém sua identificação com as perspectivas contra-hegemônicas.

4.3.3.3. O PPP 2009

O PPP 2009 do LECampo traduz um terceiro ciclo histórico de discussões demarcadas pela premente necessidade de institucionalização do curso como oferta regular. Ou seja, “as turmas 2009 e 2010 emergem como curso regular no âmbito do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI.” (ANTUNES-ROCHA, MARTINS e MACHADO, 2012, p. 203). O LECampo, a partir da oferta regular, em 2009, mantém os mesmos objetivos de formar educadores para as escolas do campo, com a mesma habilitação proposta no PPP 2008, isto é, habilitar para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Uma mudança considerável a partir da nova turma de 2009, é de que a oferta das

habilitações não são mais simultâneas. Ou seja, o LECampo passou a abrir uma nova turma para uma determinada área, definindo 35 vagas/ano para cada entrada. Assim, estruturou-se um fluxo de entrada das áreas, conforme a tabela a seguir:

TABELA 3 - Fluxo da oferta regular/anual do LECampo¹¹³

Ano	Área	Oferta de vagas
2009	Ciências da Vida e da Natureza (CVN)	35
2010	Língua, Arte e Literatura (LAL)	35
2011	Ciências Sociais e Humanidades (CSH)	35
2012	Matemática	35
2013	Ciências da Vida e da Natureza (CVN)	35
2014	Língua, Arte e Literatura	35
2015	Ciências Sociais e Humanidades (CSH)	35
2016	Matemática	35
2017	Ciências da Vida e da Natureza (CVN)	35
2018	Língua, Arte e Literatura	35
Total		350

Fonte: Secretaria do LECampo: Elaboração própria do pesquisador, 2018.

No que tange ao currículo, o qual nos deteremos mais adiante, as duas primeiras turmas fizeram o percurso da formação básica de forma integrada nos dois primeiros anos. A partir do 3º ano entraram na formação específica das áreas. A partir das turmas de 2009, o eixo da formação básica passou a ser desenvolvido, não mais de maneira simultânea entre as áreas. Ou seja, cada turma faz de forma individualizada a 1ª e 2ª fase da formação e estas fases não estão mais definidas em momentos separados.

Quanto à carga horária de 3.750 horas no PPP 2005 e 2008, passa para 3.000, em 2009, a qual deverá se adequar para 3.200 horas, no mínimo, conforme a nova diretriz das Licenciaturas.¹¹⁴ No LECampo, observamos que esta carga horária é desenvolvida de forma a cumprir parte no TE e outra parte complementar, aproximadamente, 30% no TC. Assim, cada disciplina tem uma carga horária distribuída para o TE e outra para o TC. Com isso o Plano de Ensino e Aprendizagem contempla atividades de estudo e avaliação para o TE e o TC respectivamente.

A participação de novos parceiros é um movimento dinâmico no LECampo. No PPP 2009 verificamos que há uma manutenção das parcerias registradas

¹¹³ Para as turmas 2005 e 2008 foram ofertadas 60 vagas para cada uma.

¹¹⁴ RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Acesso: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acessado em 20 de jun 2018.

antes, porém, novas entidades aparecem, como a Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Nodecurso de 2009 para diante identificamos, por um lado, algumas ausências, por outro o lado, a forte presença do movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais e, ainda o surgimento de novos parceiros, com destaque para o movimento dos “Geraizeiros”, situado no Território do Alto Rio Pardo, Norte de Minas; as aproximações com a Articulação Mineira de Agroecologia (Rede AMA), entre outras organizações no entorno de Belo Horizonte.

O Colegiado do LECampo, organizado em bases ao Estatuto e Regimento da Universidade, a partir do curso regular, com a turma de 2009, não prevê institucionalmente a participação de representação de Movimentos Sociais. Por isso, o novo PPP 2009 apresenta a Comissão Interinstitucional para viabilizar a participação em caráter consultivo. Foi uma alternativa pensada para viabilizar um canal de articulação do vínculo da Universidade e do coletivo discente com a sociedade, em especial, os Movimentos Sociais e Sindicais. Porém, observa-se que esta Comissão não se efetivou, em termos de funcionamento regular e a presença dos movimentos ocorre ocasionalmente nos eventos como seminários de abertura, atos de colação de grau e outros momentos pontuais.

Um certo distanciamento dos Movimentos Sociais apontado aqui, é um fenômeno que tem ligação com o processo da institucionalização, porém, considerado uma conquista importante e fundamental para o futuro do curso, mas também tem rebates dos processos de refluxos dos próprios Movimentos Sociais que encontram dificuldades para participar de todas as frentes de lutas. Contudo, observamos que alguns Movimentos ou Organizações Sociais permanecem envolvidos, mesmo de maneira mais indireta e a organização do curso tem consciência e preocupações com a manutenção das parcerias, consideradas estratégias para o fortalecimento e consolidação do Curso.

A Rede Mineira da Educação do Campo, vem mantendo o seu funcionamento e consolidando-se em um espaço de interlocução entre os Movimentos Sociais, Sindicais e as Universidade ofertantes das Licenciaturas em Educação do Campo. Este espaço nos parece configurar hoje como estratégico para os debates sobre estas Licenciaturas. Ao contrário da afirmação de Horário (2015), a Rede Mineira de Educação do Campo não pulveriza, mas articula as demandas.

Enfim, incluímos no exame da história do LECampo materiais relativos à produção acadêmica como artigos, livros, dissertações e teses que trazem discussões a respeito do desenvolvimento, desafios e avanços desta prática inovadora de formação docente, que podem ser conferidas nos estudos de Carvalho (2015; 2017); Horácio (2015); Ângelo (2013); Antunes-Rocha, Martins e Machado (2012); Antunes-Rocha (2011); Antunes-Rocha e Martins (2011); Antunes-Rocha; Diniz e Oliveira (2011); Martins (2007;2009); Molina (2011); Roseno (2010). Ainda examinamos Guias do Estudante, relatórios de reuniões pedagógicas, de seminários e atividades de organicidade dos estudantes.

4.3.4. Os sujeitos, perfil e processos seletivos

Há uma diversificação e mudanças no perfil do público ao longo desses 14 anos de funcionamento do LECampo. A 1ª turma era formada por jovens e adultos, lideranças, militantes engajados no MST, CPT, Caritas, MPA e Movimento de Mulheres Camponesas. Quase todos oriundos de Assentamentos da Reforma Agrária. A 2ª turma, em 2008, apresenta um público diversificado com assentados, agricultores familiares, camponeses, quilombolas, gerazeiros, educadores de escolas públicas, egressos e Monitores de EFAs, Agentes de Pastorais Sociais, lideranças sindicais e extensionistas. Uma turma envolvida na militância social, na Educação do Campo.

A partir das turmas de 2009, começa a configurar um público bem mais jovem, diminuindo a intensidade na militância social direta. Embora se constate uma mudança de perfil entre os candidatos ao curso, a origem camponesa dos estudantes, propugnada como critério geral para garantir a ocupação das vagas por sujeitos do campo, vem se mantendo.

A turma de 2005 contou com um processo seletivo especial, cujas orientações constavam no Manual de Operações do PRONERA (INCRA, 2004, p. 6). Para a 2ª turma em 2008, o processo também foi especial, com vestibular específico, Carta de apresentação com a exposição de motivos para fazer o curso e Carta de Apresentação da Instituição da qual fazia parte. Ampliou-se os critérios para atender outros públicos do campo, ou vinculados a ele como educadores em Escola do campo, egressos ou Monitores em EFAs, sem a habilitação mínima para atuar; como educadores em outras atividades formativas não escolares, além dos assentados ou acampados da

Reforma Agrária. A partir do curso regular adota-se a nota do Exame Nacional da Educação Média (ENEM) e mantém-se a exigência da Carta pessoal de exposição de motivos e Carta de apresentação dada por Movimentos, Organizações Sociais e Sindicais ou o Poder Público, atestando a origem rural dos candidatos ou candidatas.

Para garantir a ocupação de vagas pelos povos do campo, exige-se uma comprovação de residência e/ou vínculo com o campo, seja por meio de apresentação documental, a exemplo do Imposto Territorial Rural, Cartão do Produtor, ou declaração emitida pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais, ou pela EMATER-MG, ou outro órgão a fim. Assim, mesmo que alguns residam em sedes municipais, vilas ou distritos, evidencia-se um público, majoritariamente, vinculado ou originário do campo.

As exigências para candidatar-se ao curso contribuem para garantir o perfil de público desejado:

- ser professor em exercício nas escolas públicas localizadas no campo;
- ser professor em escolas nucleadas que atendem a população do campo;
- ser professor, egresso o outro profissional da educação que atuem nos CEFFAs ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo;
- Ser profissional que atua em instituições públicas, privadas, organizações sociais, sindicais e comunitárias com atuação no campo;
- Ser jovem ou adulto que desenvolvam atividades educativas não escolares nas suas comunidades camponesas. (UFMG, 2009, p.18-19).

Estes critérios orientam a elaboração do Edital para admissão de novas turmas a cada ano. Para qualificar a matrícula de candidatos com o perfil camponês, o Colegiado do Curso e representações dos Movimentos Sociais se mobilizam para divulgar a oferta e promover a busca ativa de novos estudantes interessados junto às comunidades rurais, Sindicatos, EFAs, Poder Público Municipal e Estadual, Movimentos e Organizações Sociais, Associações diversas, Movimento Geraizeiro, entre outros. Neste processo, fica evidente a força do movimento sindical como um dos principais responsáveis hoje pela divulgação e apoio aos estudantes do LECampo.

As quatro turmas que participaram como sujeitos desta pesquisa foram: Ciências da Vida e da Natureza (CVN 2013), com 29 concluintes em 2017; Língua, Arte e Literatura (LAL 2014) com 25 concluintes em 2018; Ciências Sociais e Humanidades (CSH 2015) com 28 estudantes frequentes e previsão para concluir em janeiro de 2019 e Matemática (2016), com 22 estudantes frequentes. As 4 turmas totalizam 104

estudantes, dispersos no território Mineiro, sendo a maioria situada em cidades e regiões distantes da capital, mais concentradas na região norte de Minas Gerais e o Vale do Jequitinhonha.

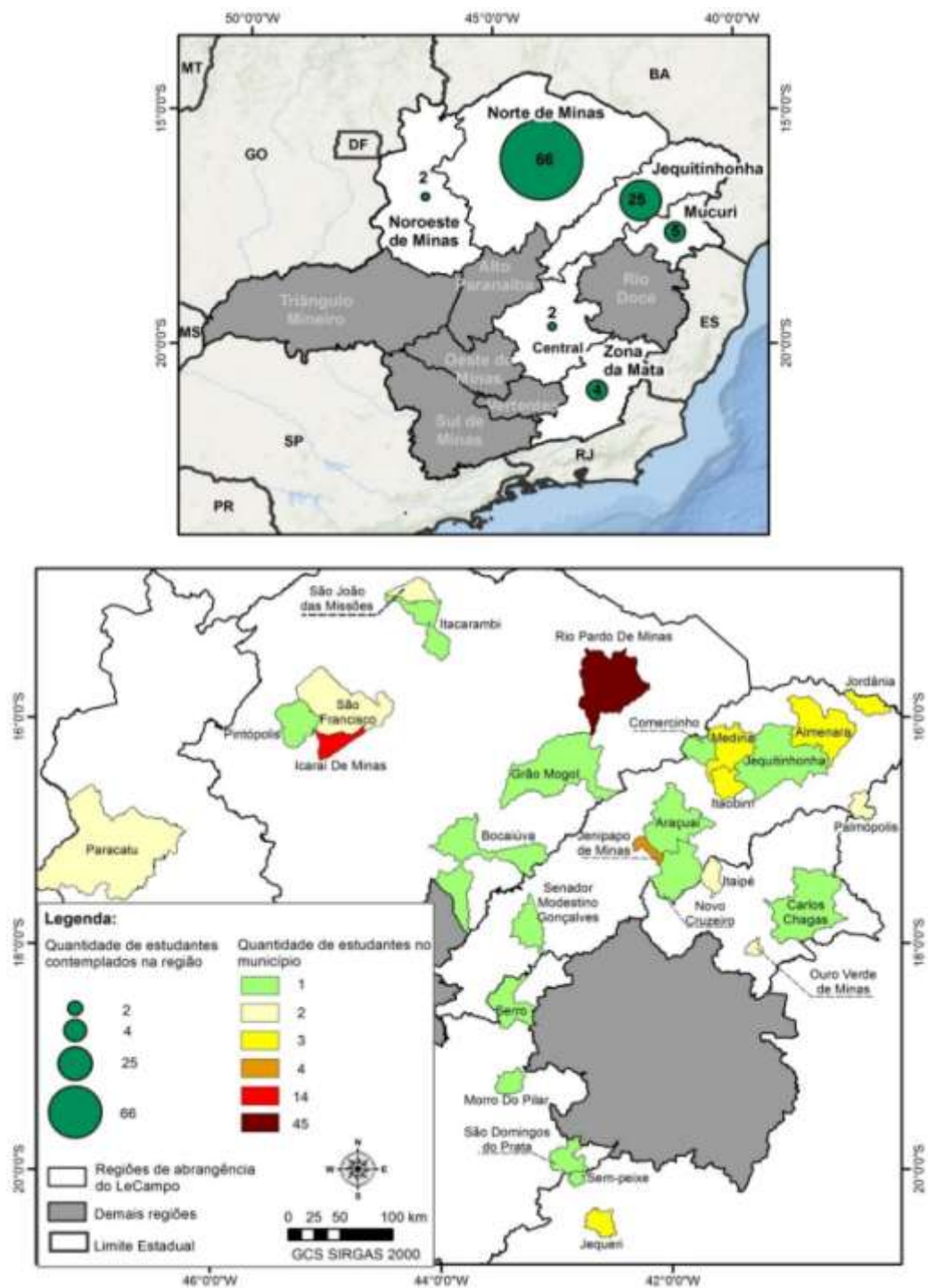
A figura 3, na página seguinte, apresenta o mapa de Minas Gerais com suas 12 regiões geográficas, sendo que o LECampo recebe estudantes de seis delas: região Norte com 66 estudantes, equivalente a 63,5% dos estudantes. O Vale do Jequitinhonha em seguida, vem com 25 estudantes. Os Vales do Mucuri e Zona da Mata com 5 e 4 estudantes, respectivamente. O Noroeste e a região central com 2 estudantes cada.

Do ponto de vista das localidades de origem, o Jequitinhonha aparece com 13 Municípios, seguido do Norte com 7, o Mucuri com 3, Zona da Mata e Centro com 2 cada e o Noroeste com 1, totalizando 28 municípios.

As regiões Norte e Jequitinhonha são as mais distantes de Belo Horizonte e as que mais representam numericamente os estudantes do LECampo, em suas respectivas turmas de 2013 a 2016. Ou seja, são 87,9% do total. A análise desses dados quantitativos possibilita inferir com a hipótese de que se trata de regiões, historicamente menos assistidas com a presença de instituições de ensino superior, por isso, a presença de um maior número de estudantes. Por outro lado, infere-se com outras hipóteses que também fazem sentido: a força existente de Movimentos Sociais e Sindicais, a presença de assentamento de Reforma Agrária e a própria divulgação do curso pelos estudantes em suas localidades de origem. A concentração de maior número de estudantes oriundos de Rio Pardo de Minas pode ser analisado a partir da força do movimento sindical e, sobretudo, dos Geraizeiros.

Aindasobre o mapa abaixo, observamos que adispersão e as longas distâncias dos sujeitos no território Mineiro constituem os dois fatores que mais desafiam o processo da Alternância no LECampo. Estes dados geográficos da dispersão e das distâncias dificultam o processo de acompanhamento dos estudantes por parte dos professores e monitores durante o período da formação no Tempo-Comunidade. Apesar desses desafios, o direito ao acesso e a permanência na educação superior, para os sujeitos do campo, propiciado pela organização pedagógica da Alternância, conforme dados da pesquisa, analisados no capítulo 5, atenua os desafios apontados e ajuda o curso a cumprir com seus objetivos de formação inclusiva e de qualidade.

FIGURA 3 – Mapa da localização de origem dos estudantes das turmas 2013-2016 do LECampo-UFMG



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria, 2018.

4.3.5. *Objetivos gerais da formação no LECampo*

A análise dos PPPs do LECampo nos revela uma invariabilidade no tocante às suas finalidades: “propiciar uma Licenciatura diferenciada em Educação do Campo para habilitar por áreas de conhecimento, educadores multidisciplinares, qualificados e comprometidos para atender as especificidades de escolas do campo, no âmbito do ensino e aprendizagem, da gestão escolar e da gestão de processos educativos nas comunidades e organizações sociais. Observa-se que estas finalidades estão alinhadas com as orientações contidas no PROCAMPO. Em que pese o fato de as escolas do campo configurarem-se, em sua esmagadora maioria, na oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental, paradoxalmente, o PPP do LECampo explicita como objetivo central:

Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão de educação básica no e do campo, com a rapidez e qualidade exigida pela dinâmica social e pela superação da histórica desigualdade de oportunidades de escolarização vivenciadas pelas populações do campo. (UFMG, 2009, p.14).

Estes objetivos ecoam aqueles que estão dispostos no Decreto Federal 7.352 de novembro de 2010, já citado, onde fala da necessária expansão da educação escolar básica, em todos os níveis no campo. Os educadores formados no LECampo têm, entre outras tarefas ideais, engajar nos processos de luta pela criação e expansão de escolas no campo.

Os objetivos do referido Decreto foram demandados pelo movimento da Educação do Campo a partir de suas denúncias de carências da escolarização básica no campo. A II Conferência Nacional Por uma Política Pública de Educação do Campo¹¹⁵, ao sintetizar esta denúncia, apresenta em seu documento final, entre tantas outras, a propositura de uma política pública de expansão e universalização da educação básica no campo, desafiando a necessidade desta expansão chegar ao ensino superior como direito aos povos do campo.

Com base nos objetivos gerais, o LECampo traça o perfil profissional desejado para os futuros educadores do campo e este está em consonância com as diretrizes para a elaboração dos PPP das Licenciaturas (plena) em Educação do Campo,

¹¹⁵ Disponível em <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=235>; Acesso em: 20 de jul. 2017.

conforme sua minuta original que projeta três perfis profissionais para as Licenciaturas em Educação do Campo.

-docência Multidisciplinar em uma das áreas de conhecimentos propostas pelo Curso: Linguagens, Artes e Literatura, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias;

-gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidade da Educação Básica, para a construção do Projeto Político-Pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo;

-gestão de processos educativos comunitários, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipe e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável. (MOLINA e SÁ, 2011, p. 361).

Na descrição do perfil da “docência multidisciplinar”, o LECampo prevê em seu PPP, a oferta de quatro áreas de conhecimento com algumas diferenciações, por exemplo, a área de Linguagem, Arte e Literatura (LAL), linguagem e arte vem no singular. A área de ciências da Vida é acrescida da palavra natureza, se desdobrando em duas áreas, Ciências da Vida e da Natureza (CVN) e Matemática. (UFMG, 2009).

Em nossa análise evidencia-se a necessidade de uma pesquisa de avaliação desses perfis profissionais, no que tange ao currículo do curso e a prática de seus egressos. Nos parece obvio de que a formação para a docência cumpre seu objetivo, mas o exercício da docência multidisciplinar, por determinações da realidade dos sistemas educacionais, ainda limita-se uma prática disciplinar.

O perfil da gestão de processos escolares nos parece, intuitivamente, tangível, tanto no currículo do curso, mas não tão evidente na concretude das práticas dos egressos. A pesquisa com egressos poderia evidenciar melhor esta questão.

O perfil da gestão de processos educativos de espaços comunitários não nos parece assim tão evidente, no currículo do curso, embora, na realidade possa-se deparar com egressos exercendo trabalhos educativos em Movimentos Sociais e Sindicais, no espaço da política, entre outros. O relato seguinte atesta esta nossa afirmação.

“[...] os egressos do LECampo tem tido um bom desempenho [...] passar em concurso, estar ocupando cargos, [...] são chamados para vários cargos políticos, estão fazendo mestrado e doutorado, [...] eu entendo que o LECampo não só formou para ser assim, professor

técnico, entendeu? E eu entendo que esse conhecer a realidade, esse envolvimento deles com o mundo que os cercava, um olhar mais teórico, possibilitou a eles uma ampliação do conhecimento do mundo, entendeu? E com todos que eu conheço, que eu converso, principalmente com os egressos, eles me falam assim: ‘olha Margarida, eu enxergo hoje o mundo que me cerca, depois do LECampo, diferente’” (Margarida, professora).

Também para este perfil, a pesquisa com egressos nos daria um visão mais realística da situação com o respaldo científico.

4.3.6. Princípios e referenciais teóricos e metodológicos do LECampo

O PPP do LECampo apresenta um conjunto de princípios tomados como pressupostos para a organização do trabalho pedagógico no processo da formação docente. Um primeiro princípio apontado é a visão e abordagem de escola nas suas relações internas e no contexto onde ela se insere, compreendo, conforme o pensamento Gramsciano de que, “a escola não se explica por ela própria e sim pela relação geral que mantém com a sociedade.” (NOSELLA, 2010, p. 196). A escola é fruto da sociedade que a reproduz, mas também pode contribuir para superá-la. Molina (2017, p. 591) nos traz reflexões fundamentais sobre a práxis social da escola, ou seja, coloca sua função social como matriz formadora das Licenciaturas do Campo. A centralidade da terra como matriz formadora. Este princípio evoca as dimensões formadoras das lutas pela democratização do acesso à terra, a necessidade de estudos sobre as lutas sociais no campo, a histórica problemática da questão agrária no país. A realidade como ponto de partida e chegada do processo pedagógico. Esta envolve a totalidade e inclui a classe trabalhadora camponesa.

O trabalho no campo, a cultura camponesa, a ação coletiva e dos Movimentos Sociais constituem matriz formadora no currículo do LECampo. No dizer da Caldart (2010, p.110) “Os Movimentos Sociais trouxeram a discussão sobre sua dimensão educativa. Os Movimentos Sociais camponeses vêm formulando a reflexão sobre uma ‘Pedagogia do Movimento’, afirmando a luta social e a organização coletiva (constituidoras do Movimento Social) como matrizes formadoras.”

No que tange à categoria trabalho, Caldart (2010, p. 111) adverte que a Educação do Campo, retoma o debate da relação trabalho e educação,

vistohistoricamente numa lógica urbana, do trabalho industrial, mas que precisa ser discutido no âmbito das formas de trabalho próprio do campo para inquirir aí suas potencialidades formadoras e também deformadoras nos processos de formação humana ou de produção do ser humano. Que conhecimentos o campo do trabalho no campo produz e ao mesmo tempo se exige dos trabalhadores, em termos de saberes necessários, tanto na lógica do agronegócio, quanto no contraponto de uma agricultura camponesa, vocacionada na produção de alimentos saudáveis e para o consumo humano, fora das commodities da lógica do mercado capitalista.

Esta reflexão puxa ainda o debate acerca do campo específico da formação profissional que deve caminhar numa perspectiva de concepção da “politecnicidade” para uma inserção dos trabalhadores em processos produtivos cooperados no campo. O princípio da unidade teoria e prática é evocado no PPP do LECampo

[...] como espaços de investigação, re-elaboração, re-invenção, criação. Não existe prática desvinculada de um saber. Todas as ações humanas relacionam-se com um trabalho intelectual: exige do sujeito a atividade do pensar e sentir. Jean Piaget e Lev Semionov Vygotsky nos mostram que a experiência comporta pensar/sentir/agir. Nenhum ato é desprovido de sentido e nenhuma ação é somente prática. Todo trabalho manual vincula-se a um trabalho intelectual. (UFMG, 2009, p.11).

O vínculo com uma visão de escola do campo e de educação para além da escola, emancipatória da pessoa humana, que supera hierarquizações, dicotomias, entre educadores e educandos, entre saberes, campo-cidade, intelectual que pensa e trabalhador que faz, entre os tempos e espaços escola-comunidade; que supera a lógica dos currículos etapistas, descontextualizados, lineares, segmentados e segregacionistas; que inclua a equidade de gênero em todas as instâncias de formação, bem como gestão horizontal, democrática, compartilhada com os estudantes e os Movimentos Sociais.

A perspectiva emancipatória dos sujeitos do campo está latente em todas as páginas do PPP, ao expor sua concepção de educação assumida junto aos sujeitos do campo, articulada e comprometida com um novo projeto de campo e sociedade. Ou seja, o PPP do LECampo propugna uma produção de conhecimento a serviço da emancipação de sujeitos historicamente excluídos no projeto capitalista de desenvolvimento brasileiro. Nesta perspectiva, o PPP fortalece sua propositura de romper com a visão de uma ciência neutra, conseqüentemente, de uma educação e

proposta pedagógica e metodológica apartadas de um projeto político de campo e sociedade.

O LECampo se compromete a desenvolver uma formação docente com uma nova visão de escola, de construção do conhecimento e de relação unitária entre educador e educando.

A escola como mediação para aprender a formular formas de pensar/sentir/agir relacionadas a um determinado modelo dialético (científico ↔ popular). Não para substituir formas anteriores, mas para transformá-las. Sem valorizar o saber prévio não existe possibilidade de reconstrução de saberes/práticas. Paulo Freire compreende a educação como processo de conscientização. Aprender tem sentido quando nos envolve no compromisso de transformar a realidade. O educador e o educando aprendem e ensinam ao mesmo tempo. A melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. A formação autêntica promove a autonomia e dialogicidade. (UFMG, 2009, p. 7-8).

Por fim, destacamos como princípios a proposta de uma formação do educador multidisciplinar, rompendo com a lógica do educador especialista e a Alternância como potencial para integrar os tempos e espaços formativos: escola-comunidade e contribuir na unidade prática-teoria-prática.

Nossa análise do PPP atual do LECampo, sob o aspecto de seus pressupostos, observa-se que não há uma filiação teórica, mas sim, referenciais que, a nosso ver, aproxima de uma epistemologia de uma práxis crítica e transformadora, com explicitações políticas posicionadas de forma evidente no polo da luta social da classe trabalhadora camponesa.

A utilização da experiência como percurso formativo é uma orientação teórico-prática balizada no acúmulo histórico de práticas e conceitos desenvolvidos pela Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, na abordagem Histórico-Cultural e no contexto de discussões e proposições sobre a formação docente, que a nosso ver, tem nexos com uma perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético.

As reflexões sobre a formação do professor pesquisador, reflexivo e/ou crítico se constituem como relevantes contribuições na medida em que aparecem como críticas ao modelo de formação baseado na racionalidade técnica. Nesse sentido o diálogo com a experiência do educador assume relevância, visto que sua habilidade como produtor de conhecimentos, requer a compreensão analítica de sua prática.

O PPP propõe superar a perspectiva da escola como o lugar da teoria e a comunidade o lugar da prática, da aplicação do aprendizado da escola, lugar de transformação. Nesta perspectiva, a escola é vista como um lugar de mediações do aprender a formular as formas do pensar, sentir e agir relacionadas com base na relação dialógica conforme Freire (1983), entre os saberes da vida, da experiência, da produção da existência e os saberes “historicamente produzidos pela humanidade”. Esta busca de uma relação horizontal no encontro de saberes está vinculada a um modelo dialético, o da práxis transformadora, numa perspectiva de totalidade, visando mudar a escola, o campo e a sociedade.

Ao colocar o campo como território de produção de vida, de cultura, de novas relações sociais, novas relações entre o homem e a natureza, novas relações entre o rural e o urbano, enfim, como lócus onde também se produz saberes, o PPP do LECampo, aponta para a necessidade de uma nova concepção de práxis pedagógica e teórica, que para além de si mesma, possa vincular-se e incidir na contribuição de alternativas de desenvolvimento endógeno, sustentável dos sujeitos do campo.

A formação por área de conhecimento rompe com a fragmentação, as hierarquizações e coloca a necessidade de novas estratégias de produção do conhecimento que se deem no diálogo entre as diferentes disciplinas científicas e entre estas com a realidade do campo. Abre-se aos desafios da multi, inter e transdisciplinaridade, além de intencionar com isso a expansão dos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio no campo, conforme já mencionado nesta pesquisa.

A lógica da integração dos saberes abre espaços para a inclusão das temáticas urgentes da atualidade como elementos teórico-metodológicos, visando romper o isolamento disciplinar e utilizar a convergência das fronteiras epistemológicas para uma leitura complexa da realidade do campo são propostas evidenciadas nas intencionalidades do PPP do LECampo. Este movimento pressupõe o reconhecimento legítimo para além dos cânones do campo científico na produção do conhecimento e a visão de que a escola não é o único espaço de educação da realidade, pois outros processos educativos também ocorrem e vem com as experiências dos sujeitos. Esta visão pode ser tomada como uma das exposições de motivos para a organização de um currículo que possa ser desenvolvido numa metodologia de Alternância.

4.3.7. Das concepções à formulação do currículo do LECampo

4.3.7.1. Concepções

O Currículo do LECampo expressa o sentido de caminho em sua descrição no PPP, afirmando com isso o seu inacabamento, seus limites, sua incompletude, por conseguinte, a necessidade da sua atualização, ajustes, adequações, numa perspectiva de construção permanente, entendendo que o caminho se faz mesmo ao caminhar. Sua elaboração tem nexos com os princípios e finalidade expressos no PPP.

O que está exposto intencionalmente no papel representa, na verdade, um esforço de orientações, de diretrizes, de indicativos, de concepções ideológicas, filosóficas, de princípios que apontam na direção de um perfil de educador apropriado para um projeto de escola que se reivindica na direção da formação humana plena, emancipatória de sujeitos situados, em luta por terra, em luta por uma matriz tecnológica de produção da existência de baixo impacto ambiental, comprometida com a preservação e conservação da biodiversidade dos agroecossistemas, com a saúde e qualidade de vida das pessoas e do seu meio, com a equidade de gênero, o trabalho decente, as relações etnicorraciais, os direitos humanos, a liberdade de orientação sexual, as ações afirmativas para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação, à situação de precariedade das escolas do campo e das condições docentes.

Enfim, que o currículo ajude a construir relações de humanização contra toda forma de desigualdades sociais, se colocando na vanguarda de um novo projeto de campo e sociedade.

Nesse sentido, o currículo do LECampo se inscreve numa perspectiva totalmente contraditória e tensionadora do capitalismo colonizador globalizante, que revela no campo educacional sua lógica evidentemente reducionista e castradora dos direitos dos trabalhadores à formação humana plena, conforme denuncia Arroyo (2012). “As políticas autoritárias mercantilizantes conservadoras e neoliberais vêm reduzindo o direito à educação ao domínio das habilidades e competências exigidas pelo mercado, ou seja, aos domínios elementares de letramento, contas e noções primárias de ciências para a empregabilidade em trabalhos precarizados.” (ARROYO, 2012, p.734). A escola refém do mercado capitalista se reduz a uma mera agência de treinamento de

contingentes populacionais para predispor as pessoas às formas de trabalhos precarizados. O currículo do LECampo é um caminho em construção, que vem sendo feito ao caminhar, cujo percurso traçado e as práticas pedagógicas buscam ser consequentes com o

“reconhecimento de uma pluralidade de dimensões formadoras que são produzidas pelos seres humanos nas suas relações sociais concretas. A retomada do direito à educação como formação humana plena, repõe para a pedagogia e para a escola assumirem esses processos de produção do ser humano como humano pleno – no trabalho e nas relações sociais e de produção da existência e na educação escolar”. (ARROYO, 2012, p.734).

É uma proposta curricular incorporada às concepções do movimento da Educação Popular, seguindo a pegada humanizadora presente na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, bem como nas concepções e dimensões pedagógicas dos Movimentos Sociais do campo. A concepção política de educação emancipatória, humanizadora, para além dos espaços e tempos escolares, proposta pelo movimento da Educação do Campo interrogam e desafiam os currículos, as didáticas e o material pedagógico das escolas do campo, por conseguinte, os currículos que formam seus futuros educadores.

4.3.7.2. *Formulação/organização do Currículo do LECampo*

O Currículo do LECampo é organizado numa estrutura em 3 eixos: o eixo da formação específica, formação complementar e da formação livre. Cabe observar que tal organização segue a diretriz de orientação curricular da UFMG. (UFMG, 2009).

A *formação específica* se organiza em três núcleos: da *formação para docência por Área*; formação em ciências da educação e formação integradora.

Núcleo 1: Habilitação por área:

Área 1: Ciências Sociais e Humanidades (CSH), articula as disciplinas de Filosofia, Geografia, História, Sociologia.

Área 2: Ciências da Vida e da Natureza (CVN), envolve disciplinas de Biologia, Geografia Física, Química e Física.

Área 3: Linguagem, Arte e Literatura (LAL), compreende a Língua Portuguesa, Arte e Literatura Portuguesa.

Área 4: Matemática (MAT).

Aos conhecimentos específicos das habilitações por áreas, incorporam-se a formação necessária para a atuação no Ensino Fundamental e médio, como gestão dos processos educativos escolares; Escola e Educação do Campo; Organização escolar e métodos do trabalho pedagógico. Outros conteúdos incorporados são os relativos a processos de desenvolvimento sustentável do campo, questões agrárias, sujeitos do campo, organização social. (UFMG, 2009).

Núcleo 2: Formação em educação

Inclui conhecimentos básicos em termos teóricos e metodológicos para atuar com os conteúdos específicos de cada área, num processo de mediação pedagógica, na interação sujeito objeto. Neste núcleo integram as teorias pedagógicas, Economia política, Filosofia, políticas públicas e educacionais, Antropologia, Psicologia, Letramento e Numeramento. (UFMG, 2009).

Núcleo 3: Formação integradora.

Este núcleo compõe-se de conhecimentos que integram prática de ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas, estágio curricular supervisionado, vivências orientadas na escola e comunidade, processos de ensino e aprendizagem e Atividades Artístico Científico e Culturais (AACC). (UFMG, 2009).

A formação integradora compreende os seguintes componentes curriculares: Análise da Prática I a VIII, Processos de Ensino/aprendizagem I a VIII, Estágio I, II e III e Práticas pedagógicas. Análise da Prática articula as pesquisas no TC, os Estágios, AACC, Práticas pedagógicas e o TCC. Processos de Ensino/aprendizagem articula os processos de auto-organização dos estudantes. Os dois componentes curriculares ocorrem do primeiro ao oitavo Tempo-Escola. (UFMG, 2009).

A formação integradora perpassa por todo o percurso dos quatro anos da formação. Seus componentes curriculares são comuns a todas as Áreas da formação. Por princípio, o núcleo integrador tem uma função interdisciplinar de articulação dos conhecimentos da prática e da teoria, das relações escola e trabalho, da organicidade dos estudantes, sobretudo da vivência nos Estágios e dos processos de pesquisa que ocorrem ao longo do curso e culmina como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). (UFMG, 2009). A formação integradora, conforme veremos adiante, constitui-se também como

mediação pedagógica da formação por Alternância entre os Tempos-Espaços Escola-Comunidade.

A formação complementar constante no PPP contempla as diretrizes de flexibilização curricular da UFMG. Significa dispor ao estudante, uma possibilidade de opções, a cada semestre letivo, para ele poder fazer a sua escolha por um tema de interesse pessoal. O estudante poderá fazer o mínimo de 24 créditos ou 360 horas nesta modalidade. Este eixo não funcionou bem, por isso, nas avaliações, vem sendo questionado e poderá ser revisto no novo Projeto Político Pedagógico, em fase de reconstrução.

A formação livre se refere às atividades acadêmicas científico-culturais (AACC). O PPP indica a participação em congressos, seminários, oficinas, cursos de curta duração, conforme prescrito na flexibilização horizontal das diretrizes curriculares da UFMG. Para tanto, os estudantes precisam apresentar comprovação da participação nestes eventos livres de sua escolha, junto ao Colegiado do Curso, para a integralização dos créditos. O quadro a seguir apresenta os componentes curriculares com os créditos e a carga horária atual do curso. (UFMG, 2009).

QUADRO 5 – Componentes curriculares

<i>Eixos</i>	<i>Núcleos</i>	<i>Componentes</i>	<i>Créditos</i>		<i>Total</i>
			TE	TC	
Formação Específica	1	Áreas e suas respectivas habilitações	51	13	64
	2	Ciências da Educação	35	12	47
	3	Formação integradora	29	25	54
Formação complementar		Formação complementar	12	12	24
Formação livre		Atividades Artísticas Científicas e Culturais (AACC)		11	11
Total créditos			127	73	200
Total horas			3.000 horas		

Legenda: TE: Tempo-Escola e TC: Tempo-Comunidade

Fonte: Dados da pesquisa coletado no PPP 2009, elaboração própria do autor, 2018.

Um ponto a ser destacado no olhar sobre o currículo do LECampo é a habilitação de docentes por área de conhecimento. Algo inédito na formação docente no Brasil. Um desafio que o LECampo vem se propondo a enfrentar, assim como o conjunto da Licenciatura em Educação do Campo no país. Buscamos encontrar exposições de motivos para esta escolha da Licenciatura em Educação do Campo. Encontramos em Molina e Sá (2011) os objetivos: “ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, especialmente, no que diz respeito ao Ensino

Médio, pensando em estratégias que maximizem a possibilidade das crianças e jovens do campo estudarem em suas localidades de origem.” (MOLINA e SÁ, 2011, p. 48). Além deste objetivo específico, as autoras destacam a intencionalidade maior da formação por área de conhecimento: “contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo,” conforme Molina e Sá (2011, p. 48).

Não é o foco, mas nos grupos focais e entrevistas narrativas com os sujeitos desta pesquisa, apareceram falas importantes sobre a formação por área de conhecimento e três delas achamos conveniente recortar para dar ciências das intencionalidades se evidenciando na prática. Um 1º recorte traz as falas do professor Elói e da estudante Elisiária sobre a área de Matemática.

“[...] a área de conhecimento ela vem se opondo a uma estrutura disciplinar, porque na estrutura disciplinar de um curso de formação de professores de Matemática, o que é que acontece? Matemática é aquilo que o Matemático faz na pesquisa em Matemática, então o que é se formar professor de Matemática? É se apropriar da disciplina Matemática, isso é se formar professor de Matemática. Basicamente o que a gente viveu em 80 anos é isso, a pessoa se apropria, inclusive dos poderes que ela te traz, você se apropria da Matemática disciplinar, fala que a Matemática da escola é aquela Matemática simplificada [...]. Eu acho que a área de conhecimento ela tem um compromisso diferente, [...] ela rompe com a ideia de que Matemática é aquilo que a pesquisa em Matemática faz, Matemática vai muito além disso e por ir muito além disso existem práticas matemáticas que não são práticas só da universidade, são práticas cotidianas, são práticas de trabalho, laborais, sociais, por isso que eu acho que dentro da Matemática a gente flerta muito com uma área que é a Etnomatemática, não é? Essa ideia de que a Matemática ela é constituída sócio e culturalmente. Povos e culturas distintas, constituem matemáticas distintas, matemática entendida como modos de conhecimento do mundo e de representação do mundo. Então, acho que esse é um primeiro ponto que a gente rompe. Romper com a ideia da Matemática como uma disciplina acadêmica, não é? A Matemática não é uma disciplina, esse termo disciplina que a gente empresta das ciências mais tradicionais, a gente tenta romper com ele, não é? Aí quando você pensa nela como área do conhecimento, eu penso bem como área mesmo, não é? mas aquela área que sempre você pode esgarçar um pouco a fronteira, uma área delimitada, mas que você sempre pode esgarçar um pouco, incluir uma coisa diferente não é? Incluir, por exemplo, outros modos de saber e de fazer, não é? A gente nem fala saber matemático, fazer matemático... a gente fala saberes e fazeres. Quem lê isso enquanto matemática somos nós, os professores de Matemática, porque o camponês mesmo, na prática dele ele não lê isso enquanto Matemática, ele simplesmente vai vivendo a vida dele e constituindo saberes ali, chamar isso de matemática, de ciência...isso

aí é o modo como a gente usa para entender a educação a partir disso, mais de um modo geral.” (Elói, professor no LECampo).

“Porque a gente está sendo formado diferente, a gente não vai chegar lá como o professor de Matemática, aquele meu professor, a gente vai pensar nas qualidades boas que ele tinha e trazer para a nossa aula, mas, com toda essa bagagem que a gente está adquirindo aqui, não é?” (Elisiária, estudante).

Em um 2º recorte, apresentamos o relato de Lia, professora na área de Ciências Sociais e Humanidades.

“[...] pensando na dimensão curricular a gente sabe que as áreas, e aí eu vou falar específico da área de Ciências Sociais, para ela ser organizada, ela teve que pensar nisso. Primeira pergunta que nós fizemos quando fomos planejar a área [...]: o que a área de ciências sociais deve ter, conter para formar um professor do campo? E a partir dessa pergunta a gente já tinha clareza de que era preciso trazer esse contexto, o campo, esses sujeitos. Mas também tínhamos clareza de que o campo e seus sujeitos eles não podiam ficar restritos neles mesmos, então era preciso fazer articulações e elaborações. Como que a ciência nos ajuda a pensar nisso? Então, a gente abriu para uma dimensão mais ampla, numa forma mais ampla que é pensar o homem e é pensar a própria natureza e como que esse homem e essa natureza e a forma como o homem produzindo essa natureza, que marca e demarca uma espacialidade, [...] aliás, é uma coisa bem interessante, quando o homem apropria-se dessa natureza, ele demarca temporalidades, as práticas... Então, a gente começou a ver que os conteúdos que a gente deveria dar em cada uma das disciplinas. Elas são atravessadas por toda essa dinâmica [...]” (Lia, professora no LECampo).

Os depoimentos não declinam sobre o objetivo específico, traçado na exposição de motivos para a escolha política da habilitação por área de conhecimento, mas já demonstra algo que aproxima da intencionalidade evocada que é provocar mudança na lógica de uso e produção de conhecimentos, conforme propugnado pela Educação do Campo. Os relatos evidenciam um processo de ruptura epistemológica com as tradicionais visões fragmentadas do processo de construção do conhecimento, tratando a complexidade da realidade do campo com o olhar recortado de cada disciplina. As disciplinas dos componentes curriculares tradicionais passam a dialogar entre si e a serem abordadas a partir de recortes, de temas da realidade que se complementam. Ao nosso ver, a Alternância tem um papel importante na decodificação dos temas para serem pesquisados, discutidos no processo do ir e vir Comunidade-

Escola-Comunidade. Um passo a ser dado na perspectiva da tematização o qual poderá induzir processos de inter e transdisciplinaridade no curso.

Outro ponto de destaque em nosso olhar sobre o currículo é em relação à distribuição da carga horária. Um elemento diferenciado do LECampo-UFMG. A distribuição da carga horária para todas as disciplinas integraliza os dois tempos: escola-comunidade. No total das 3.000 horas de curso, 63,5 da carga horária é realizada no Tempo-Escola e 36,5 % no Tempo-Comunidade. O Tempo-Escola não esgota a carga horária exigida, obrigando que ela se estenda para o Tempo-Comunidade de forma unificada, articulada e não complementar.

O modo de distribuição da carga horária no LECampo tem uma relação intrínseca com os processos de formação por Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, pois como nos afirma Antunes-Rocha e Martins (2011, p.221), “A possibilidade de alternar tempos e espaços tem como objetivo uma atuação pedagógica orientada pela lógica da articulação teoria/prática, visando instrumentalizar o educando na percepção dos problemas vivenciados em sua realidade cotidiana, bem como intervir significativamente neste campo de atuação.” Esta assertiva das autoras em tela reforça o ponto anterior da formação por área, quando afirmamos que os temas da realidade são bases para o diálogo interdisciplinar.

Cabe lembrar que esta carga horária mencionada, quando atualizada, em conformidade com a Resolução nº 02/2015, já citada, do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, deverá passar a ter, no mínimo, 3.200 horas, no novo PPP do Curso. O formato pedagógico de organização curricular em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade tem o nome de Alternância, reconhecida na nova norma acadêmica da UFMG.

4.3.8. Formação por Alternância na perspectiva do LECampo-UFMG

A organização pedagógica do LECampo no formato de Alternância nomeadamente de Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC) tem respaldo no

mais recente texto de normatização acadêmica da UFMG.¹¹⁶ No artigo 7º que trata dos cursos e estruturas formativas diz que eles podem se organizar em diversos “formatos pedagógicos”, dentre eles, o “ensino em Alternância”, conforme o inciso III deste artigo.

O ensino em alternância: formato pedagógico no qual as atividades acadêmicas curriculares encontram-se reunidas em um só local e a carga horária é desenvolvida de forma concentrada e períodos nos quais as turmas das atividades acadêmicas curriculares encontram-se geograficamente dispersas junto a comunidades ou locais de trabalho externos à UFMG e a carga horária é disposta de forma a se compatibilizar com o regime próprio desses locais. (UFMG, 2018).

Em 2004, quando surge a demanda do LECampo não havia este entendimento objetivo que está explicitado hoje em norma acadêmica. À época, buscou-se inspirações nas práticas empíricas dos cursos de Pedagogia da Terra, no funcionamento e normatizações legais que amparavam o funcionamento da Pedagogia da Alternância praticada nos CEFFAs. Mesmo assim, os relatos nos revelam que essa novidade do formato pedagógico da organização do ensino demandou debates e muitas exposições de motivos para justificá-la, para ser aceita na institucionalidade acadêmica. Contudo, a formação por Alternância sempre gerou questionamentos e desconfianças no tocante à parcialização do tempo escolar, ao romper com a centralidade de todo o percurso escolar feito no tempo-espaço escola.

A organização do curso no formato de Alternância tem também sua fundamentação legal no Parecer N° 01/2006 da CNE/CEB/MEC que expõe os motivos e aprova os dias de estudo na comunidade como dias letivos para a Pedagogia da Alternância. A normativa acadêmica da UFMG fortalece a ideia de uma futura normativa mais ampla, no âmbito do MEC, explicitando a Alternância como uma modalidade de formação presencial diferenciada, conforme já mencionado anteriormente nesta pesquisa.

Os cursos organizados por Alternância se enquadram na modalidade de ensino presencial, mesmo que uma do curso aconteça fora do espaço escolar. O Tempo-Comunidade, uma vez reconhecido legalmente como tempo letivo, implica em outra maneira de realizar a formação presencial regular e esta, por pressuposto, é contínua àquela realizada no Tempo-Escola. Não se trata, porém, de um híbrido de uma formação à

¹¹⁶ Resolução complementar N° 01/2018, de 20 de fevereiro de 2018. Normas Gerias de Graduação da UFMG.

distância no TC e presencial no TE como se fosse um misto semipresencial e semi-distância. O TC, sendo parte integrada ao TE, no formato da Alternância, compreende também tempo presencial, uma vez mediado por atividades pedagógicas específicas.

O currículo estruturado em um percurso formativo de quatro anos, com oferta de oito semestres letivos, articula estes semestres em sequências de Alternância. A sequência de Alternância corresponde aos dois tempos nomeadamente TE e TC unificados. Os oito períodos do curso equivalem, portanto, a oito sequências alternadas, entre TE-TC.

O TE é realizado na FAE/UFMG, campus Pampulha em Belo Horizonte e o TC na comunidade de origem dos licenciandos. (ANTUNES-ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA, 2011, p. 25). Os tempos e espaços alternados compreendem um ritmo de característica alargada, pois há um espaço de tempo longo entre o TEs, programados para janeiro e julho. Este cronograma dos TEs concentrados nos períodos das férias acadêmicas é uma escolha compartilhada pelos estudantes. Ela atende àqueles que estão ligados à docência em escolas do campo. Portanto, estudar nos períodos de férias tem sido uma alternativa para conciliar trabalho e estudo sem maiores transtornos aos alternantes que lecionam e encontram dificuldades para conseguir dispensa para os períodos de estudos do TE.

Para o TC conta-se 100 (cem) dias letivos. No primeiro semestre este período vai de fevereiro a junho e no segundo semestre entre agosto e novembro. Na prática, a coordenação pedagógica orienta esta contagem do tempo letivo no TC, dando um intervalo de 15 dias em fevereiro e agosto respectivamente, após o término do TE. Este intervalo é considerado um tempo de recesso para que os licenciandos, após 5 semanas de estudos intensivos, longe de suas famílias, comunidades e do trabalho, possam colocar a vida em dia e retomar a rotina diária em suas comunidades de origem.

TABELA 4 – Sequências de alternâncias no LECampo entre TE-TC

Meses:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Atividades												
TE	x						x					
TC		x	x	x	x	x		x	x	x	x	
Recesso	x							x				
Férias												x

Fonte: Cronogramas e Guia do Estudante. Elaboração própria do pesquisador, 2017.

O cronograma para a realização do TE é organizado com cinco semanas, contando os dias letivos de segunda a sábado, sendo 8 horas/relógio de aulas/dia.

Geralmente, o cronograma se estende até a primeira semana de fevereiro e agosto, respectivamente. Outros tempos não formalizados ocorrem, geralmente, às noites, destinadas a atividades de leitura, pesquisas, estudos em grupos. Os finais de semana são destinados aos trabalhos domésticos, de lavar roupa, realização de faxinas, realização de noites culturais ou participação em eventos culturais na cidade.

A concepção de Alternância no PPP do LECampo é compreendida como relação TE e TC. Entendida como referência para a organização dos tempos e espaços do curso, a “Alternância assume o sentido da comunidade, como espaço físico, social e político, como dimensão formativa, este espaço inclui a família, mas não a tem como centralidade.” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p.50). Para a autora, a Alternância no LECampo assume a comunidade e os sujeitos coletivos como centralidade nesta relação. A relação TE-TC é afirmada como processo contínuo de aprendizagem. (*Ibidem*, p.44).

Este processo contínuo de aprendizagem na formação por Alternância requer uma engenharia pedagógica que articula as atividades pedagógicas nos dois tempos e espaços formativos, desenvolvendo uma sequência de Alternância, uma unidade formativa, mesmo que em tempos e espaços com suas respectivas lógicas diferentes.

4.3.8.1. As referências da Alternância no LECampo

Toda esta organização do Tempo-Escola e Tempo-Comunidade do LECampo descrito no tópico anterior tem suas referências empíricas nas práticas de Alternância dos cursos de Pedagogia da Terra e, sobretudo, nas práticas da Pedagogia da Alternância no contexto dos CEFFAs. A professora Margarida, faz um relato dos processos de aproximação e como a Alternância compreendida e inserida no LECampo. Um primeiro movimento de aproximações se deu em relação aos cursos superiores de Pedagogia da Terra que já ocorriam e eram organizados na metodologia do Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

“[...] antes de falar da prática eu tenho que falar de como a alternância entra, como é que ela chega no LECampo. Eu acho que eu tenho que contar essa história aí, e como eu estava no grupo que fez o primeiro projeto, que pensou o LECampo, acho até uma boa oportunidade para a gente lembrar disso, porque na elaboração de um projeto inicial e no contexto histórico daquele momento tinha certas urgências, não é?”

Então, primeira coisa que aparece é que, a primeira fonte que nós buscamos foi nas experiências de educação superior que já aconteciam no Brasil. Então, nós buscamos muito nos cursos de Pedagogia da Terra. [...] eu lembro que já tinha, na época, 17 cursos de Pedagogia da Terra e do campo sendo, ou que já tinham finalizado, ou que estavam acontecendo no Brasil. Então, a gente saiu a campo buscando, na Federal do Rio Grande do Sul, Federal do Espírito Santo, acho que Federal da Paraíba... Eles nos enviaram os projetos deles para a gente ver. Então, eles já trabalhavam com o Tempo Escola e Tempo Comunidade, [...] tivemos uma dúvida de como é que eles articulavam esses Tempos e foi muito marcante para nós. ... mas, todo o tempo escolar era feito no Tempo Escola [...].” (Margarida, professora no LECampo).

A inspiração nas EFAs, segundo a professora Margarida, foi um segundo movimento de busca de referências.

“[...] já conhecia o movimento da Pedagogia da Alternância das EFAs. Já tínhamos contato com as EFAs. Desde 98 a gente já se conhecia. Há universidade já tinha se aproximado bastante. Eu lembro que eu li muitas coisas sobre a Pedagogia da Alternância. [...] A gente tomou a decisão de não usar a Pedagogia da Alternância, porque a gente entendeu que a gente não dialogava porque eu sempre entendi que Pedagogia da Alternância era uma matriz, era um paradigma, eu sempre entendi que tinha o seu histórico, os seus princípios, os seus conceitos, se eu usasse a Pedagogia da Alternância, só se fosse para eu trabalhar com os princípios, os conceitos e os instrumentos da Pedagogia da Alternância, ...tanto que no projeto ela entra como uma referência, é uma referência teórica... Mas, ela é só uma referência para nós, como é que você alterna, mas a gente não usa a Pedagogia da Alternância, eu acho que essa foi uma das melhores compreensões, assim, que a gente teve. Eu li muitos projetos que as pessoas falam da Pedagogia da Alternância, mas, é porque eu sempre entendi que a Pedagogia da Alternância era um paradigma com definição tão própria. Hoje eu tenho certeza, antes eu tinha só uma intuição. Hoje eu tenho certeza que é isso mesmo.” (Margarida, professora no LECampo).

Este entendimento da inspiração mas não aplicação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância no LECampo, vem desde os primeiros debates em torno da criação do curso e está registrado nos PPPs, se reforça em literaturas que refletem a experiência e nos relatos dos sujeitos. Portanto, o LECampo se inscreve numa perspectiva de uma organização curricular em “regime de Alternância”, onde o trabalho pedagógico se desenvolve no alternar dos tempos-espacos escola-comunidade. Não deixa de ser uma formação por Alternância, pelo fato de não assumir princípios e instrumentos próprios, desenvolvidos no âmbito dos CEFFAs. Outros princípios e instrumentos podem aparecer. Neste sentido, a partir de nossas observações no terreno

da organização do trabalho e das práticas pedagógicas, buscamos perceber a formação por Alternância entre o TE e TC.

4.3.8.2. A organização do trabalho pedagógico no TE e TC

A organização do trabalho pedagógico no TE e no TC é um aspectooperacional não prescrito nos três PPPs analisados do LECampo. Portanto, neste tópico, a dimensão da organização do trabalho pedagógico contam com análises a partir dos registros realizados durante a inserção de acompanhamento e observação direta do funcionamento das atividades dos TEs e TCs ao longo do período do trabalho de pesquisa, oportunizada por meio da Monitoria no curso. Também nos acercamos de relatos dos sujeitos participantes nesta pesquisa e nas reflexões de Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 25).

Cabe ressaltar que o TE e o TC são afirmados como tempos letivos unificados em termos da prática-teoria-prática, proporcionando processos contínuos de aprendizagem. A nossa pesquisa buscou evidenciar a organização do trabalho pedagógico demonstrando uma relação das atividades planejadas e executadas no TE e TC. Neste inventário, identificamos atividades que são planejadas e desenvolvidas especificamente no polo TE, outras que são planejadas no TE, mas sua execução é focada no polo TC e um terceiro conjunto de atividades situa na interface TE-TC conforme a tabela a seguir.

TABELA 5 – Polo das atividades no TE, TC e suas interfaces

Atividades do TE	Atividades Interface	Atividades do TC
<ul style="list-style-type: none"> ○ Seminário de abertura ○ Auto-organização ○ Retorno/avaliação ○ Aulas ○ Grupos de estudo ○ Trabalho de campo ○ Seminário temático ○ Autosserviços ○ Mística ○ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Análise da Prática Pedagógica ○ Monitoria ○ Reuniões pedagógicas ○ Guia do Estudante ○ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prática social ○ Trabalhos acadêmico das disciplinas ○ Jornada Socioterritorial ○ Pesquisas ○ PIBID ○ Estágio ○ Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) ○ ...

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração própria pelo pesquisador, 2018.

Começando pela análise do funcionamento do TE, verificamos que o seu itinerário se estrutura pelos componentes curriculares dos três Eixos da Formação: pedagógica, formação na área específica e formação integradora, distribuídos ao longo do percurso formativo. Observamos o predomínio de um conjunto de atividades planejadas e executadas, com certa exclusividade no TE. Outro conjunto de atividades é planejado e socializado no TE, mas sua execução ocorre no TC. Ainda outro conjunto de atividades fazem a mediação do trabalho pedagógico tanto no TE, quanto no TC. Estas podem ser consideradas atividades pedagógicas das interfaces. As atividades pedagógicas de interface são aquelas que jogam papéis fundamentais tanto no TE quanto no TC.

4.3.8.2.1. As atividades pedagógicas desenvolvidas no Tempo-Escola

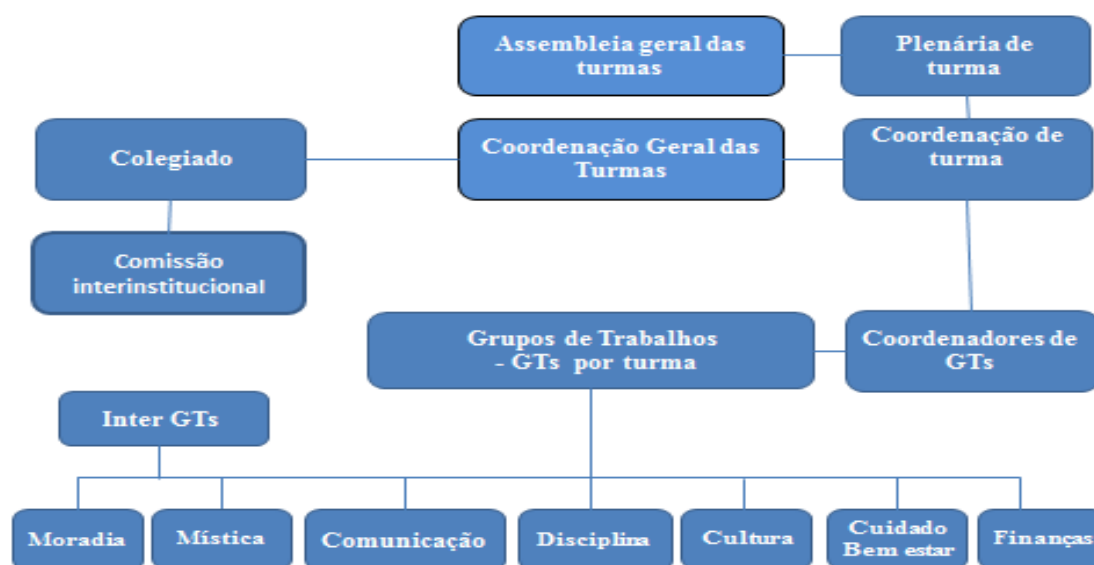
O Seminário de abertura dá início as atividades do TE. É momento de acolhida a todos os estudantes que chegam e os que candidatos que comparecem para iniciar uma nova turma. Nos últimos anos a entrada de uma nova turma tem se dado no TE de julho. O Seminário de abertura demarca o território de interseção entre o TC e o TE. É um tempo de passagem da comunidade para a escola. Geralmente, organiza-se uma mesa de debates para tratar de temas da atualidade econômica, social, política, cultural, entre outros, considerados relevantes para o momento e que merecem destaque nas reflexões no tocante à ação educativa. O planejamento desta atividade parte da organização do trabalho pedagógico do coletivo docente, envolvendo professores, coordenadores e monitores. Na sequência, o seminário abre espaço para a Assembleia das turmas em vista da auto-organização.

A auto-organização. A Assembleia inicial das turmas é um espaço de planejamento da auto-organização coletiva para o TE. A auto-organização é uma convocação que o LECampo faz aos estudantes para compartilharem do processo de gestão do curso. A organicidade não está explicitada no PPP. Neste sentido, ela se tornou uma prática pedagógica instituinte. Por isso, o acompanhamento dessa atividade ganhou dimensão experimental onde todos aprendemos no processo. Sendo assim, a nossa análise baseou-se nos relatos dos estudantes, monitores e professores, expressadas nos relatórios de avaliações processuais realizadas e nos planejamentos das atividades

de ensino. Portanto, a organicidade, além de prática, se tornou conteúdo de ensino no LECampo.

Os objetivos da organicidade é promover espaços de formação com bases nos princípios da cooperação e solidariedade, gerando autonomia nas turmas para que elas compartilhem a gestão, numa perspectiva horizontal, com a coordenação geral e das áreas do curso. A figura a seguir, apresenta a estrutura da organicidade dos estudantes do LECampo na UFMG.

FIGURA 4 - Estrutura atual da organicidade do LECampo/UFMG



Fonte: Observações do Caderno de Campo – Elaboração própria do pesquisador, 2015.

A figura em tela representa o processo da organicidade das quatro turmas do LECampo que, a partir do período dessa pesquisa, se organizavam nas seguintes estruturas: Grupos de Trabalhos (GTs), Conselhos no âmbito de turma e das turmas, Plenária, Inter GTs, Assembleia Geral e Colegiado. Os GTs, base da auto-organização de cada turma, emergem a partir das demandas de trabalho efetivo em torno dos estudantes e da Coordenação do curso, sendo nesta experiência a identificação de 7GTs: Cuidado/Bem Estar (Saúde, alimentação, hospedagem e transporte), que depois se desdobrou no GT de Moradia; Comunicação (registro e memória); Mística; Disciplina (integração coletiva); Cultura (lazer, noite cultural, debates temáticos) e Finanças.

Os referidos GTs possuem orientações sobre seus papeis e responsabilidades, forma de funcionamento e registro de suas atividades como forma de

avaliação. Os planejamentos de ensino e aprendizagem constantes na organização da disciplina “Processos de Ensino e Aprendizagem” registram esta orientações. Os sete GTs não são estáticos, podendo comparecer novos, na medida da demanda das turmas e das definições que podem fluir das deliberações das Assembleias Gerais.

As Assembleias Gerais com o conjunto das turmas acontecem, minimamente, em três momentos e são definidas como assembleia de abertura, intermediária e final. As assembleias Intermediárias e Final focam na avaliação processual do curso. Outras Assembleias ocorrem para o debate de temas pertinentes e definições de interesse do coletivo, a exemplo da escolha de local para a realização da Jornada Socioterritorial que abordaremos mais adiante. A depender do tema em pauta, sua definição perpassa, metodologicamente, uma lógica de debates que inicia nos GTs, passa pela plenária de cada turma e vem para decisão final na Assembleia Geral.

O Colegiado, instância institucional de gestão do curso perante a Universidade, respalda a organicidade do LECampo. Conforme o regimento não há espaço de representação dos Movimentos Sociais, conforme já mencionamos. Estes teriam a Comissão Interinstitucional, de caráter consultivo, para participar da discussão e do desenvolvimento do curso, fortalecendo a participação dos estudantes e garantido a presença e envolvimento dos movimentos na dinâmica política, administrativa e pedagógica do LECampo. Observamos que esta comissão interinstitucional deveria ser repensada para que a participação dos Movimentos Sociais não se restrinja a momentos pontuais.

Na sequência ao processo da abertura e da organicidade coletiva, que ocupa recorrentemente o primeiro dia do TE, inicia-se jornada intensiva das aulas, intercaladas com o retorno.

O Retorno. O Retorno no LECampo é uma prática pedagógica que implica na culminância da avaliação da sequência de atividades desenvolvidas no TE e TC. Uma parte das avaliações ocorrem durante o TE e o que justifica a carga horária distribuída para o TC é a realização de atividades acadêmicas planejadas pelas disciplinas. O Retorno é um momento de devolutiva da leitura dos trabalhos e apreciação da avaliação junto aos estudantes.

Analisando os cronogramas de TEs observa-se que essa prática do Retorno existiu no início, mas não se efetivou de maneira sistemática, contemplando o conjunto das disciplinas. O fato é que os dias letivos previstos para um TE não comportam carga horária para esta atividade. Esta prática implica em um desenho onde as disciplinas

teriam que ter sua carga horária distribuída em três tempos: TE-TC-TE. Sendo assim, o Retorno teria o seu espaço no planejamento do trabalho pedagógico.

Em nossa análise, o retorno seria fundamental para uma conclusão avaliativa de uma sequência de trabalho pedagógico alternado, incluindo o ciclo: TE-TC-TE. O retorno nos coloca diante de uma problemática da avaliação, da necessidade de se pensar em um sistema de avaliação que articula TE e TC. Esta problematização aparece nos relatos de Margarida e Antônio, professores do curso.

[...] tinha uma preocupação de como é que o trabalho voltava, como é que articulava esse trabalho no retorno. Aí são coisas que até hoje acho que a gente ainda não tem um formato. Se eu disser que tem um formato único que a gente já chegou num formato, que assim, é padronizado, eu estaria incorrendo em um sério erro. Porque eu acho que já se tentou de tudo, se tenta de tudo, até hoje, por exemplo: no retorno o professor ter 4,5 ou 6 horas, [...] pra receber e discutir. Isso já foi testado, dá certo o retorno. Eu vejo que dá certo o retorno. (Margarida, professora).

[...] avaliação se dá quando ele retorna, o nosso chamado 'retorno' que foi uma invenção que nós tivemos para resolver esse problema dessa distância de 5 meses entre o TE e TC [...], então nós inventamos o tal de retorno que é uma manhã, ou um dia, dependendo o número de carga horária de cada disciplina, e fica preso àquilo, cada disciplina com seu retorno, alguns professores dão prova, outros não dão prova...enfim, a avaliação é aquela que fica circunscrita ao tempo escola, [...]. (Antônio, professor).

Observa-se no relato do professor Antônio uma crítica à avaliação fragmentada por disciplinas e uma constatação de que, a avaliação no Retorno não se restringe às atividades planejadas para o TC como se deveria, pois aproveita-se para avaliar conteúdos aplicados no TE passado, utilizando-se dos recursos de prova, por exemplo. Uma atividade que vem contribuindo com o processo de avaliação é o acompanhamento realizado pela Monitoria que minimiza a não realização dos retornos.

As aulas. As aulas são atividades pedagógicas predominantes em todo o TE e constituem-se no espaço de aprofundamento das práticas sociais e pedagógicas dos licenciandos. A realidade do campo e do campesinato, da educação do e no campo devem estar presentes como princípio educativo e finalidade do ensino. Os conteúdos curriculares, em geral, são trabalhados em bloco com aulas em dias seguidos, manhã e tarde, às vezes, com aulas esparsas ao longo do TE. Esta segunda opção é avaliada, pedagogicamente, como a mais produtiva, pois permite processos de leituras, elaboração de trabalhos em grupo, fora dos horários de aulas e facilita as avaliações.

Porém, percebe-se uma dificuldade de todos os professores estarem disponíveis para atuar com aulas espaçadas ao longo do TE.

As práticas pedagógicas nas aulas são tensionadas de um lado pelos licenciandos que querem participar, expondo suas experiências e, por outro, pelos princípios da Educação do Campo que propõem romper com paradigmas tradicionais da educação e adotar uma abordagem numa perspectiva sócio-histórica nos processos de ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, a didática adotada demanda a adoção das pedagogias ativas e da dialogia no trato entre educador e educando e com os saberes da experiência, do contexto dos estudantes e os saberes da ciência. Por isso, observa-se uma dinâmica com várias estratégias mobilizadas, desde as exposições dialogadas, os trabalhos em grupos, trabalhos de campo, seminários, oficinas, avaliações coletivas, o uso das mídias, entre outros. Observamos uma busca pela unidade teórico-prática e a ação prático-reflexiva. As aulas são atividades de acessos aos dados científicos das disciplinas, do programa do curso, mas também de construção e articulação de saberes com os dados das práticas dos educandos. Ocorre o fato de professores não atuarem nesta lógica, subalternizando os estudantes e suas práticas.

Grupos de Estudo. Os Grupos de Estudo, conforme previsto no PPP do LECampo, é uma atividade que visa fortalecer a criatividade, a capacidade de relacionar e trabalhar coletivamente e a autonomia dos estudantes, mediante a realização de leituras, pesquisas e outras modalidades de trabalhos acadêmicos, tanto no TE, quanto no TC. No TC o Grupo de Estudo adquire importância pela oportunidade de apoio mútuo entre seus membros que se encontram distantes dos professores e monitores. Ele não substitui a orientação destes, mas supre a ausência e dá suporte nos aspectos afetivos e cognitivos. Este instrumento fortalece o princípio da organicidade dos estudantes no tocante ao compromisso coletivo com os estudos, pesquisas, vivências em escolas do campo e grupos de suas comunidades de origem. Em nossa pesquisa não evidenciamos a prática do grupo de estudo como uma organicidade efetiva e evidente no curso.

O Trabalho de Campo. O Trabalho de Campo é uma atividade de visita a locais diversos, extrapolando a sala de aula e suas práticas habituais, complementando conhecimento teóricos sob o ponto de vista de práticas. Os trabalhos de campo aportam potenciais para uma ação pedagógica compartilhada e complementar interdisciplinar. Esta atividade tem seus limites por causa da necessidade do transporte para levar os estudantes até os locais fora da academia.

Seminário Temático. O Seminário Temático é uma mediação mobilizada para o desenvolvimento de temáticas diversas complementares ao curso ou parte de conteúdo de uma disciplina prevista no Curso. O Encontro Mineiro de Educação do Campo (EMEC) é um formato de seminário temático acadêmico com espaço de debates, socialização de trabalhos e produção de conhecimento no campo da Educação do Campo e da formação de educadores do campo. Realizado bianualmente pelo LECampo, ele envolve o conjunto dos estudantes, dos professores, coordenadores, outras universidades do Estado, a Rede Mineira da Educação do Campo e Movimentos Sociais, no seu planejamento, execução e avaliação. Além dessa atividade acadêmica, não percebemos nas práticas pedagógicas a recorrência dessa atividade.

Autosserviço. O autosserviço consiste em atividades de âmbito pessoal, mas também de caráter coletivo como fazer limpeza do ambiente, lavar roupas, às vezes, preparar refeições nos finais de semana, entre outros. A depender do tipo de moradia, ocorre a necessidade do autosserviço nos espaços coletivos de maneira mais sistemática. A dimensão da vida de grupo na moradia e o que ela demanda de autosserviço, tem potenciais formadores do princípio educativo do trabalho que o PPP do LECampo não explicita, mas a que a prática pedagógica coloca como tema de estudo nos espaços de reflexão sobre a organicidade.

Mística. A Mística é uma atividade presente no LECampo desde a primeira turma. Ela vem com os estudantes e integra o currículo por sua dimensão formativa e integradora dos sujeitos. É compreendida como uma das atividades formativas potentes pela aglutinação de energias, capacidade de coesão grupal, de representação e simbolização de lutas, de conquistas, de aprendizados, de esperanças e utopias.

Grupos de Trabalho são organizados para prepará-la. Constitui em um dos aspectos da auto-organização dos sujeitos. Ela é um acontecimento que, muitas vezes, impacta pela força de sua expressão nas mais diversas linguagens artísticas: música, dança, teatro, poesia, meios e produtos do trabalho no campo, bandeiras, palavras de ordem, “gritos de guerra”, entre outros, conforme a criatividade e o contexto presente que a inspira.

É uma mediação pedagógica que mais provoca preocupações na coordenação do curso e polêmicas entre os estudantes. Sendo uma prática inspirada nos Movimentos Sociais com potencial simbólico de fortalecimento do coletivo e da luta pela manutenção do Projeto do curso, tanto a coordenação, quanto estudantes que possuem mais identificação com as lutas sociais e a história do LECampo nutrem

grandes expectativas em relação a esta atividade, muitas vezes esvaziada por parte de alguns estudantes que não se identificam por não conhecerem seu significado. Sendo assim, a Mística se torna um tema de estudo nos espaços de debates da Organicidade dos Estudantes.

4.3.8.2.2. A organização do trabalho pedagógico no Tempo-Comunidade

Identificamos uma lista de atividades recorrentes no Tempo-Comunidade: Prática social, Trabalhos acadêmicos das disciplinas, Jornada Socioterritorial, Pesquisas, PIBID, Estágio, Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). As Práticas Sociais compreendem vivências na comunidade e Movimentos Sociais do Campo. O engajamento social e político era um fato mais recorrente entre os estudantes das turmas experimentais. A maioria vinha da militância nos Movimentos Sociais. O processo da institucionalização do curso como política pública de direito, abre a possibilidade de uma diversidade de sujeitos, onde nem todos são orgânicos a movimentos, ou comunidades, à participação política, à militância na luta pela Reforma Agrária, entre outros. Porém, esta pesquisa descobre que há engajamentos sociais nas turmas atuais: em organizações sociais comunitárias, sindicatos, associações locais, pastorais de Igrejas, Grupos de Jovens, entre outros. Se esses engajamentos não vieram com os estudantes, muitos passaram a ter uma participação social consciente, a partir do curso, conforme relatos dos sujeitos citados no próximo capítulo.

Atividades acadêmicas das disciplinas. Estas consistem em leituras, trabalhos orientados para serem desenvolvidos no TC como um dos meios mais frequentes de completar a carga horária das disciplinas. Todas as disciplinas orientam leituras e trabalhos por meio do Guia do Estudante. Nesta atividade os Monitores exercem papel fundamental de acompanhar, orientar, animar, receber os trabalhos, organizá-los e repassar aos professores. Há uma orientação nas reuniões pedagógicas no sentido de propor atividades práticas para o Tempo-Comunidade, relacionadas com as reflexões teóricas realizadas no Tempo-Escola.

Jornada Socioterritorial.¹¹⁷ A Jornada Socioterritorial, era conhecida por Seminário do TC ou simplesmente TC. Ainda é recorrente na linguagem cotidiana, entre

¹¹⁷ Esta descrição e análise ocorreu a partir da nossa participação da Jornada Socioterritorial em Ouro Verde de Minas, realizada em maio de 2017. Foi a partir desta ocasião que houve um debate em torno do

professores, monitores e estudantes, a menção a esta atividade como “o TC”. Ao se referir ao nome Jornada Socioterritorial, o professor Antônio exclama:

“até quem enfim nós conseguimos estudar um nome mais adequado para o que acontecia, nós não íamos para o TC na realidade, era um momento no TC que tinha uma atividade de encontro, então Jornada, acho que ficou bem melhor, mais adequado, ficou mais interessante.”
(Antônio, professor).

A Jornada Socioterritorial é uma ação coletiva interdisciplinar, realizada em uma data e território determinados, durante o TC, envolvendo a participação de docentes e discentes das quatro habilitações. Portanto, trata-se de uma atividade importante, entre tantas, que ocorrem durante o TC. Até então, esta atividade era desenvolvida em um movimento de dois tempos, sendo um de atividades preparatórias nos TEs e outro de inserção no terreno, com uma intervenção formativa, baseada na prática pedagógica em salas de aula de Escolas do Campo.

Nesse intento, os estudantes se agrupavam com quatro membros, em tese, um representante de uma área. Mediante as informações sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais sobre o local a ser visitado, escolhiam uma temática e desenvolviam uma estratégia de ação, utilizando de metodologias como a Sequência Didática, por exemplo para preparar uma atividade de intervenção na escola. As jornadas se traduziam em práticas de intervenção restritas ao ambiente escolar. Outras atividades ocorriam como seminários com autoridades políticas, educacionais, professores e Movimentos Sociais existentes no território visitado, restritas a momentos de abertura e encerramento da presença no local.

Esta atividade vem se modificando a partir de avaliações que reorientam os seus objetivos no sentido de desenvolver uma ação formativa em percursos de investigação na formação docente, envolvendo escolas e outros espaços fora dela. A Jornada Socioterritorial configura-se como uma metodologia de imersão num território camponês. Este movimento envolve vivências, diálogos, troca de saberes e pesquisa com a escola, seus diferentes sujeitos, ampliando o campo de atuação para comunidades, organizações Movimentos Sociais, Sindicais, grupos, coletivos os mais diversos, famílias, lideranças, entre outros. O desenho da sua organicidade se mantém,

nome da atividade e se definiu pela nomenclatura “Jornada Socioterritorial, compreendendo uma atividade que envolve as territorialidades camponesas, as suas dimensões materiais e imateriais, conforme Fernandes (2008). As fontes para a composição deste tópica são: Caderno de Campo do pesquisador e Relatórios das reuniões pedagógicas e das assembleias juntos aos estudantes.

mas o movimento da inserção tende a processos mais “desinteressados”, deixando de ser uma intervenção planejada e direcionada, restritas aos espaços escolares.

Esta nova abordagem metodológica exige preparação sobre a atitude de pesquisador e senso de ética na abordagem dos sujeitos. Os recursos da observação, escuta e diálogo com os sujeitos são procedimentos importantes. Estudar uma técnica, um instrumento de abordagem se torna necessário. Um produto ao final deve ser realizado com os recursos de diversas linguagens, seja por meio do documentário, cartilha. A tabela a seguir evidencia a complexidade dos fluxos da organização de uma Jornada. Ela potencializa relações teóricas e práticas, de espaços e tempos e se estende em suas atividades por pelo menos dois TEs e dois TCs.

TABELA 6 – Cronograma das etapas da Jornada Socioterritorial nos tempos-espaços

Tempos-espaços	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J
	TE	TC					TE	TC					TE
	2° semestre						1° semestre					2° Sem.	
Escolha do local	x												
Seminário de Estudo				x									
Visita a campo					x								
Socialização							x						
Planejamento/Projeto								x	x	x			
Realização da jornada											x		
Sistematização												x	
Socialização final													x

Fonte: Dados da pesquisa coletados nos arquivos do LECampo – Elaboração própria do pesquisador, 2018.

A escolha do local é feita em assembleia geral dos estudantes. Geralmente se faz um estudo prévio com as justificativas baseadas nas potencialidades de cada local. Os próprios estudantes fazem esta apresentação, colocando suas propostas em disputa. A partir de critérios acordados coletivamente procede-se a escolha do local. O Seminário de Estudo é uma atividade que, geralmente, ocorre na UFMG, durante o TC do segundo semestre. O estudo envolve a realidade social, política, economia, cultural e educacional do território a ser visitado. Lideranças do território são contatadas e convidadas para dar depoimentos.

Uma socialização e início do planejamento da jornada, com estudos de metodologia de abordagem, definição de locais e grupos a serem visitados começa a se esboçar no TE de janeiro seguinte. Do planejamento ao projeto da jornada leva-se mais algum tempo até sua realização, em meados do TC do primeiro semestre. A socialização

com os recursos de relatórios, ou vídeos, ou documentários, ou cartilha, entre outros, ocorre no TE de julho, no formato de um seminário, com a participação de representantes das comunidades visitadas.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹¹⁸, na modalidade Diversidade é um potencial para a formação em Alternância, pois possibilita a relação teoria-prática com a inserção orientada nas escolas do campo, por meio de uma bolsa de apoio financeiro ao estudante. É mais uma atividade importante, constante nas práticas pedagógicas, não prescritas no PPP, que vem conseguindo abranger a quase totalidade dos estudantes no período desta pesquisa.

O PIBID-Diversidade, criado em 2011, tem por objetivos,

Contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade de formação dos professores e inserir os licenciandos no cotidiano das escolas, proporcionando-lhes a oportunidade de participar e criar experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de caráter inovador e interdisciplinar que levem à superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem¹¹⁹.

No mesmo ano de sua criação, o PIBID-Diversidade foi implantado na UFMG contemplando a Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) e a Educação Indígena.

Nas falas de docentes e monitores a respeito do PIBID, destacamos aspectos positivos e ponderações que expressam suas fortalezas e seus limites. No que tange aos aspectos positivos, um primeiro destaque aponta para a oportunidade de relação Universidade e sistemas de ensino, proporcionada por este programa. “[...] os cursos de Licenciatura não conseguem articular uma relação desde o início com as escolas, então o PIBID veio para fomentar isso [...]”, conforme diz Margarida, (professora do LECampo). Já a professora Feliciano concorda com a aproximação do LECampo com a escola do campo acrescenta a aproximação com os próprios estudantes.

¹¹⁸Mais detalhes sobre o Programa, ver Edital conjunto Nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID DIVERSIDADE da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI do Ministério da Educação – MEC.

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf

¹¹⁹ CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://goo.gl/AWYYVs>, Acesso em: 30 de abr. 2018.

“Nesta mesma linha, eu penso que o PIBID ele colocou a gente mais próximo com os nossos alunos e mais próximo com a escola lá do campo. [...] pelo menos no campo da escola. [...] os alunos tem feito uns relatórios e umas coisas assim, tão bacanas, em relação à escola [...] a gente acaba tendo uma concepção da escola do campo. [...]. Então, hoje a gente tem condição de saber o que o nosso aluno está fazendo, em que escola que ele está, quais são as práticas dessa escola, qual o papel que a escola dá para esse aluno. Então, a gente tem conseguido estabelecer este diálogo.” (Feliciano, professora).

O PIBID Diversidade foi conquista das Licenciaturas em Educação do Campo e Indígena. O termo “diversidade” acrescentando foi apenas uma adjetivação, pois não houve nenhuma mudança substantiva em termos da sua operacionalidade.

“O pessoal do campo e os indígenas percebeu e pressionou para criar um PIBID específico [...], então criou o ‘PIBID diversidade. Mas o PIBID diversidade não alterou muito o formato, [...] só mudou o nome e veio para o PIBID diversidade. Para ele fazer esse diálogo melhor vai ter que mudar [...]. Acho que é uma coisa para longa direção.” (Margarida, professora).

O PIBID, no olhar de Cida, monitora do LECampo, cria um ambiente de oportunidades de debates e diálogos entre os estudante, estabelece elos interpessoais e articulação dos tempos-espacos formativos, evitando isolamentos e a limitação às tarefas das disciplinas no Tempo-Comunidade.

“[...] eu acho que o PIBID ele ajuda muito para que o aluno, ele não perca o fio da meada entre o que está sendo discutido aqui e o que está sendo discutido lá. [...] se não houvesse, por exemplo, o PIBID, talvez, o aluno ficaria isolado em fazer apenas os trabalhos de Tempo Comunidade, de cada disciplina. Então, como quase todos os alunos estão no PIBID eles estão sempre juntos, conversando sobre isso, pensando estratégias, elaborando projetos e relatórios sobre isso e como é diretamente relacionado ao que eles veem aqui, nas disciplinas, eu acho que é uma forma de potencializar essa alternância, não é? Eles estão lá, mas eles estão em diálogo.” (Cida, monitora).

A monitora Eva corrobora com a visão positiva da Monitora Cida ao trazer o relato de uma escola que avalia os impactos de mudanças tanto na escola, quanto nos próprios estudantes.

“[...] os projetos desenvolvidos pelos licenciandos nas escolas têm uma contribuição enorme, tanto para eles quanto para a própria escola. Nos corredores que eu pude perceber professores me parando, ‘nossa essa menina mudou a escola em função dos projetos realizados por ela no PIBID. O PIBID ele veio contribuir muito, no entanto, parece que

o PIBID, a ação efetiva dos alunos, acontece em alguns projetos pontuais ao longo do Tempo Comunidade.” (Eva, monitora).

O PIBID possibilita se colocar na escola e no lugar do professor, bem como pensar no trabalho docente e na formação do professor, além de ser uma auxílio econômico importante para o estudante se manter em sua formação.

“[...]o PIBID tem sido muito importante. Eu não consegui acompanhar mais de perto, enquanto monitora esse trabalho do PIBID, mas, o relato que eu tenho, principalmente da CSH, da inserção deles no PIBID tem sido essencial, assim, tanto para se pensar o trabalho docente, a formação do professor, tanto para se inserir na comunidade, a partir de um outro lugar [...], desse outro lugar, desse lugar do professor, não é? E aí eu acho que o PIBID tem possibilitado isso assim, tanto nessa perspectiva formativa, mas, também nas condições práticas o aluno recebe uma bolsa, ele recebe uma remuneração por isso, ele também consegue fazer disso uma forma de sobrevivência [...]” (Teresinha, monitora).

Quanto às ponderações a respeito do PIBID, a professora Margarida afirma que o diálogo do PIBID com a Alternância de tempos e espaços escola-comunidade implicaria em mudanças mais substanciais na sua forma de funcionamento, integrando às atividades do Curso, em vez de se configurar como atividade paralela.

“A gente precisa reforçar a política pública para ela alterar e poder dialogar com agente. [...] o PIBID do LECampo tem uma tendência forte a correr paralelo, [...] como o PIBID todo dia está acabando, [...] a gente fica inseguro de investir tanto, gastar um tempo para fazer isso aqui e depois o PIBID acaba. Você sabe que todo semestre, todo ano, ele está pendurado, [...]” (Margarida, professora).

O PIBID é interessante quando se realiza os Projetos, mas esses são pontuais e boa parte do tempo se resume à observação passiva na escola. Neste caso, os estudantes apontam o estágio como mais interessante, pelo fato de poderem envolver mais nas atividades pedagógicas durante sua realização, no caso do PIBID isso não ocorre.

“Não é o tempo todo desenvolvendo projetos com estudantes da educação básica, [...] então o aluno fica lá ouvindo o professor dar aula, [...] nesse aspecto me incomodou um pouco olha no estágio eu posso corrigir prova, eu posso fazer chamada, elaborar projetos, e no PIBID eu não faço isso, eu acompanho o professor e aí quando é para realizar o projeto realiza, mas, fica esse tempo assim, apenas observando as aulas.” (Eva, monitora).

A despeito da importância social, em termos do auxílio estudantil, que fortalece a permanência do estudante nos estudos acadêmicos e ainda possibilita-lhe o aprendizado a partir das práticas nas escolas, a aproximação da IES com os sistemas de ensino, Municipal e Estadual, bem como sistemas autogestionados, como é o caso das EFAs, o PIBID não constitui ainda em uma mediação pedagógica que fortalece efetivamente a formação por Alternância no LECampo, pois as suas atividades ocorrem paralelamente ao percurso da formação acadêmica. Ou seja, ele não integra as vivências e práticas na escola do campo, durante o TC, com os processos formativos no TE de uma forma sistematizada. Não interage com a Análise da Prática Pedagógica, Práticas de Ensino e nem com o Estágio, núcleo fulcral de intervenções e maior articulação dos tempos-espacos escola-comunidade no LECampo.

As questões vividas no PIBID chegam aos debates em sala, de forma espontânea e fragmentária, pois não há uma socialização e sistematização das experiências para confrontação com o debate teórico nas disciplinas desenvolvidas no TE. Por isso, ele se fragiliza. Durante o tempo desta pesquisa participei de um Seminário do PIBID, cuja avaliação resultou positiva e apontou para o encaminhamento de continuidade com a promoção de um seminário semestral. Para romper com a tendência de continuar como atividade paralela, conforme mencionado acima. Os dados sistematizados neste evento deveriam continuar em debates e aprofundamentos nas disciplinas do Tempo-Escola. Igualmente, a orientação para sua realização poderia se dar na disciplina Análise da prática, integrando com o memorial, as pesquisas da realidade da escola e comunidades, bom como com Práticas de Ensino e Estágios. Nesta perspectiva o PIBID fortaleceria as relações teoria e prática, propiciadas pela Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.¹²⁰

Estágio. O Estágio, exigência legal da formação docente com 405 horas, oportuniza a vivência prática no mundo do trabalho acadêmico e possibilita a unidade teoria-prática. Exige acompanhamento do profissional que atua na área em que se estagia. A sua operacionalização ocorre na disciplina Análise da Prática Pedagógica e se articula com Práticas de Ensino. Segundo o PPP 2009, o Estágio vem prescrito com três etapas que ocorrem do meio do curso para diante, atendendo à exigência legal,

¹²⁰O artigo de VIEIRA, Daniela Campolina, *et al.* (2015), intitulado “PIBID-Diversidade LECampo/UFMG: caminhos para a formação de professores do campo”, apresentando no III Encontro Mineiro da Educação do Campo, realizado em julho de 2015, na FAE/UFMG, descreve em detalhes seu funcionamento, discorre sobre suas peculiaridades, percorrendo os caminhos metodológicos, conquistas, avanços, desafios e perspectivas.

perfazendo 135 horas cada etapa. O Estágio I consiste na observação, descrição e análise do campo de estágio, levando em conta práticas pedagógicas e de gestão. Os Estágios II e III são de intervenção nos processos pedagógicos, das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme os níveis de habilitação que o curso habilita. (UFMG, 2009).

A nossa pesquisa documental e de observação não identificou práticas de Estágio relacionadas à gestão de processos educativos comunitários. Esta competência representa um dos perfis profissionais propugnados pelo LECampo, em consonância com as orientações do PROCAMPO. Também não se percebeu este perfil, objetivamente tratado, em outras práticas pedagógicas do curso, o que evidencia, possivelmente, uma necessidade de atenção para este objetivo proposto no PPP.

O PIBID, por meio de sua estrutura de funcionamento vem proporcionando maior visibilidade da escola básica pelas aproximações que ela tem possibilitado entre os estudantes, supervisores e a escola. No tocante ao estágio, observa-se que não há articulação da Universidade com os sistemas de ensino das localidades dos estudantes. Isto tem dificultado a qualidade dos Estágios, conseqüentemente, a formação por Alternância, que pressupõe, entre seus princípios, a rede de parceiros coformadores.

“[...] a Pedagogia da Alternância, tem como escopo as demandas da região, porque a ideia é que [...] ajude a desenvolver a região, é uma formação, não individual, é uma formação coletiva, se é coletiva e a gente trabalha muito com essa ideia de associação, movimentos e tal, se é coletiva é necessária uma articulação muito próxima com o sistema de ensino da região dos alunos. A gente sente muita dificuldade, [...] com nosso Estágio, em que a nossa relação com a escola e o professor que recebe o aluno na escola não é bacana, [...] essa articulação com o sistema de ensino das diversas comunidades acho que é um ponto que deveria ser trabalhado, sabe, no nosso LECampo. Tem dificuldades aí. A gente tem feito isso muito bem, dentro do possível, mas temos pontos a ser enfrentados, é um desafio.”
(Antônio, professor).

A articulação sistemática, formalizada com os sistemas de ensino é uma possibilidade de fortalecer uma rede de colaboradores, imprescindível na formação por Alternância. Esta rede constitui em mais um dos mediadores da Alternância. Esta articulação reverberaria em retroalimentação mútua entre as atividades do PIBID, das Jornadas Socioterritoriais, das pesquisas de campo sobre a escola, do TCC, entre outros, potencializando o TC como espaço formador, fortalecendo as relações de formação por alternância.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O TCC é um instrumento de organização do conhecimento a partir das reflexões teóricas proporcionadas pelo curso e da prática social dos estudantes, da sua práxis. Ele é operacionalizado na disciplina Análise da Prática Pedagógica. A formação pela pesquisa é uma das centralidades na proposta do LECampo, por isso, ela começa com o Memorial da história de vida, a pesquisa da realidade da comunidade, da escola, passando pelas observações e experiências de estágios, até chegar à pesquisa propriamente do TCC. Este percurso não ocorre assim de maneira linear. As temáticas de TCCs nem sempre se ligam aos problemas identificados pelas pesquisas de realidade e nos Estágios. Em geral, elas emergem de inquietações surgidas de outras vivências do percurso educativo dos estudantes.

4.3.8.2.3 - Atividades pedagógicas de interface Tempo-Escola – Tempo-Comunidade

Análise da Prática Pedagógica, Monitoria, Reuniões pedagógicas e o. Guia do Estudante são as atividades de interface entre TE e TC. As atividades pedagógicas consideradas de interface são aquelas que possuem maior ocorrência nos dois tempos-espacos. Análise da Prática Pedagógica (APP). Trata-se de um componente curricular vinculado ao Eixo Integrador. Nele trabalha-se a orientação e socialização: de pesquisas, Práticas de Ensino, Estágios e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A APP funciona como uma plataforma que favorece a integração dessas atividades. Assim, no primeiro ano, a APP I e II, concentra-se na pesquisa sobre trajetórias de vida, realidade da Comunidade de origem, suas organizações sociais. A APP III, a pesquisa foca na escola do campo. O pressuposto é de que esta pesquisa possa encaminhar o processo de Estágio. A APP IV, V e VI orienta e socializa as práticas de Estágio e a APP VII e VIII encaminha a elaboração do TCC.

Para Antunes-Rocha, Martins e Machado, as Práticas de Ensino desenvolvidas dentro do componente curricular Análise da Prática Pedagógica

[...] constitui um conjunto amplo de possibilidades de natureza teórico-prática desenvolvida pelos educandos-educadores, afim de aprofundar, por meio da análise e da reflexão, seu trabalho pedagógico na sala de aula, como profissional docente. A proposta do curso é de que a prática deve estar presente desde o início do curso e permear todo o processo formativo. Deve, portanto, se encontrar no interior das

áreas ou das disciplina que constituírem os componentes curriculares de formação e não apenas em disciplinas de caráter exclusivamente pedagógico. Todas as áreas de conhecimento têm a sua dimensão prática nas diferentes etapas de formação, básica, específica e integradora. (ANTUNES-ROCHA, MARTINS e MACHADO, 2012, p.206).

O Memorial realizado a partir das pesquisas da história de vida, da comunidade e da Escola do Campo, os Relatórios de Estágio e o texto do TCC são os principais produtos elaborados pelos estudantes na sua trajetória acadêmica. Ao depararmos com esta estratégia de um componente curricular articulador de um conjunto de atividades pedagógicas com certo grau de conexões e complementaridade uma com as outras, observamos aí um fenômeno com potencialidades importantes para práticas interdisciplinares, e de integração TE-TC, o que pode suscitar um campo de interesse para aprofundamentos na pesquisa.

As Reuniões Pedagógicas ocorrem, mesmo com as dificuldades de reunir todos os professores que vão atuar no TE. Pelo menos um núcleo daqueles que mais se identificam e dedicam ao curso consegue manter uma agenda de encontros. Elas ocorrem de forma mais intensa nos períodos que antecedem os TEs. Mas há uma tentativa de fazê-las acontecer mensalmente, durante o TC. Esta prática dos encontros pedagógicos tem indícios de dimensões políticas importantes que fortalecem a constituição de um coletivo docente, mesmo que, configurado em um núcleo reduzido, ele fortalece a manutenção do Projeto do LECampo.

O coletivo pedagógico é um dos princípios desafiadores do LECampo, pois sem dedicação exclusiva dos professores, limita-se as possibilidades de pensar com profundidade o curso e construir estratégias pedagógicas de relação entre os componentes curriculares das áreas e a relação dos conteúdos com as temáticas da realidade das comunidades camponesas.

O Guia do Estudante, antes chamado também de Guia do Tempo-Comunidade, conforme Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011) é uma mediação pedagógica de planejamento, organização e comunicação dos componentes curriculares, organizados para os dois tempos e espaços da formação. Cada componente curricular elabora o seu Plano de Curso, tendo a possibilidade de compartilhamentos. O Guia proporciona uma visão do todo, seja da disciplina em particular, ou das disciplinas orquestradas conjuntamente, da área específica, da formação pedagógica ou da formação integradora.

O Guia é um documento no formato de um caderno, distribuído aos estudantes. Sua estrutura compõe-se de duas partes, uma para planejar e orientar as atividades acadêmicas a serem desenvolvidas ao longo do TE e outra para orientar as atividades a serem realizadas no TC. Aborda informações gerais de cada componente curricular: Carga horária, ementa, objetivos, cronograma das aulas, conteúdos a serem desenvolvidos, procedimentos metodológicos, proposta de avaliação, tanto para o TE, quanto para o TC, textos e referenciais bibliográficos, sitiográficos, filmes, informações para saber mais.

A limitação do tempo dos educadores coloca em risco a elaboração do Guia. Inicialmente, ele cumpriu a função de um material didático mais completo, contendo além do Plano de Curso, um conjunto de textos planejados para subsidiar a disciplina. Atualmente, mantém-se nesta estrutura, mas limitado a um texto base e os demais textos para estudos são distribuídos fragmentariamente ao longo da realização do TE. Esta prática dos textos virem dispersos, fora do Guia, tem reflexos das limitações do tempo de elaboração desta ferramenta. Há também uma limitação do número de fotocópias para cada estudante, reflexo da nefasta política neoliberal de contingenciamento do investimento da educação.

Enfim, o Guia exerce função de acesso ao programa e conteúdos acadêmicos, orchestra o percurso formativo com o cronograma das aulas, mas também é um espaço de possibilidades do planejamento de conteúdos, trabalhos de campo, oficinas, seminários, avaliações, trabalhos e pesquisas de forma compartilhada entre os componentes curriculares, tanto nas atividades do TE, quanto do TC.

A Monitoriano LECampo ocorre desde a primeira turma experimental de 2005 e vem se estruturando como uma atividade de mediação pedagógica nos tempos e espaços formativos, tanto no TE, quanto no TC. É realizada por uma equipe de educadores, geralmente, mestrandos e doutorandos da UFMG, selecionados por meio de editais, apoiados pelo Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD), que disponibiliza uma bolsa complementar para atuação nesta atividade por um período determinado.

A finalidade desta mediação pedagógica é atuar na orientação de aprendizagem dos estudantes, acompanhando-os de forma coletiva ou individual ao longo da realização do TE e do TC. (UFMG, 2009). No TE este acompanhamento ocorre mais no formato coletivo, invertendo esta lógica para uma atenção mais personalizada durante o TC.

No livro “Educação do Campo: desafios à formação docente”, organizado por ANTUNES-ROCHA e MARTINS (2011), há um capítulo intitulado “Reflexões sobre o papel da Monitoria no curso de Licenciatura em Educação do Campo – turma 2005” – no qual encontramos depoimentos com as reflexões de cinco Monitores que atuaram nesta turma inaugural. Em suas reflexões, os Monitores afirmam que esta atividade tem a função de “minimizar os efeitos da separação entre uma etapa e outra” do TE. Sendo que o TC apresenta “novos enfrentamentos, diferentes das dificuldades peculiares aos cursos regulares. Como tornar viável o acompanhamento dos alunos, conseguindo atender às necessidades dos educandos, quanto às suas dúvidas?” (DINIZ, *et al*, 2011, p. 174-175).

A composição do grupo de Monitores, em geral, é feita por três pessoas em cada uma das áreas de habilitação do curso e mais três para o eixo integrador, chegando a uma média de 15 membros.

No Tempo-Escola os Monitores contribuem com as seguintes tarefas:¹²¹

- a) Participar do rodízio de atendimento na sala do colegiado do Curso;
- b) Acompanhar aulas da área ou do eixo integrador;
- c) Auxiliar os professores na elaboração do Plano de Curso;
- d) Contribuir na elaboração do Guia do Estudante;
- e) Acompanhar atividades pedagógicas em geral;
- f) Colaborar nas avaliações de aprendizagem;
- g) Motivar, incentivar, acompanhar, orientar o processo de funcionamento da Organicidade dos estudantes por turmas;
- h) Participar de planejamentos e realização dos momentos coletivos das turmas: evento de abertura do TE, Místicas, avaliação processual, geralmente no meio e ao final do TE;
- i) Contribuir com o planejamento e avaliações das Jornadas Socioterritoriais;
- j) Ministras aulas, quando convidado;
- k) Orientar ou co-orientar monografias...

No Tempo-Comunidade, os Monitores executam as seguintes atividades:

- a) Acompanhar os estudantes em suas diversas atividades de estudos, pesquisas e práticas sociais;

¹²¹ Estas funções são elaborações próprias do pesquisador, a partir de observações das práticas pedagógicas elas compõem um texto de circulação interna que elaboramos para contribuir na orientação dos novos Monitores que ingressam no LECampo.

- b) Auxiliar na realização dos trabalhos das disciplinas;
- c) Recepcionar os trabalhos e entregar aos professores;
- d) Corrigir trabalhos realizados no TC, em acordo com os professores;
- e) Contribuir na execução da Jornada Socioterritorial;
- f) Auxiliar na realização dos Estágios;
- g) Orientar a elaboração do Projeto de TCC e o processo da pesquisa posterior;
- h) Ajudar nas práticas de ensino;
- i) Motivar a permanência no curso;
- j) Participar do planejamento e avaliação do TE...

A relação de tarefas nos TEs e TCs elencadas são referenciadas na prática de Monitoria que realizei no LECampo. O PPP de 2009 apresenta uma orientação geral que corrobora com os itens elencados acima.

Ao “Orientador de aprendizagem”, bolsista de pós-graduação, caberá o acompanhamento dos alunos nestes diferentes espaços bem como ser o articulador entre ambos. O “orientador de aprendizagem” terá a responsabilidade de acompanhar o processo de cada grupo, buscando, assim, um atendimento mais individualizado. Construirá também, junto com o grupo de trabalho, o seu percurso acadêmico, analisando as dificuldades de cada estudante, propondo atividades diferenciadas e fazendo o vínculo entre o grupo de trabalho e as propostas do curso como um todo. (UFMG, 2009, p. 24).

A depender das relações de confiança que se estabelece, a Monitoria se torna uma atividade de animação e motivação aos estudos, de gestão de conflitos, entre outras possibilidades e necessidades humanas que surgem e demandam atenção, cuidados, durante a realização do TE, quando os estudantes se encontram distantes de suas famílias e comunidades. Ao longo do TC, quando os estudantes estão distantes da Universidade, o Monitor se torna a referência, numa realidade onde os professores não estão totalmente por conta do curso e não podem, eles mesmos, fazer o acompanhamento direto e mais efetivo a cada um dos estudantes, em particular.

O processo de acompanhamento dos TCs, por parte dos Monitores, sempre foi identificado como uma atividade com certas dificuldades. Mesmo adotando todos os meios disponíveis das tecnologias da informação, nem sempre a comunicação fluíu com todos os estudantes. Adotamos o Caderno de Campo com um plano de acompanhamento semanal ou quinzenal durante os TCs, e este acompanhamento se fazia por meio do Whatsapp, ou de Grupo da Turma no Facebook, ou até mesmo pelo telefone. Tínhamos sempre um grupo de estudantes que alegavam dificuldades para

acessar internet em suas comunidades. Aos poucos, este problema ia se resolvendo com uns, mas sempre enfrentávamos dificuldades de manutenção da comunicação efetiva com todos.

Na Pesquisa de Campo evidencia-se algumas críticas pelo fato do trabalho do Monitor redundar-se na cobrança da realização de atividades das disciplinas, fazer a recepção e a entrega aos professores. Por outro lado, um campo de maior possibilidades da atuação dos Monitores tem se revelado nas atividades que orbitam a Análise da Prática Pedagógica, colaborando na orientação de pesquisas, sobretudo do TCC. A densidade e intensidade de atividades no TE acaba demandando mais a presença e atuação dos Monitores, no acompanhamento de aulas, da organicidade etc.

A despeito da novidade da Alternância na educação superior no Brasil e o tão pouco tempo de sua inserção neste contexto, observa-se um desenvolvimento considerável de práticas pedagógicas que potencializam o processo de formação por Alternância no LECampo. Estas práticas pedagógicas vão além do instituído no PPP e acenam para a necessidade de maior visibilidade e consolidação em um devir instituinte permanente. A reflexão sobre estas práticas pedagógicas continuam no capítulo à frente. Antes, é importante ressaltar as exigências do trabalho pedagógico em equipe como princípio estruturante numa formação por Alternância.

4.3.8.2.4. O trabalho pedagógico em equipe

O conjunto das atividades pedagógicas desenvolvidas no TE e TC exige um trabalho em equipe da parte dos docentes do LECampo. Isso requer abertura para processos mais coletivos de ação docente no sentido de relacionar e compartilhar os conhecimento e disponibilidade de tempo para dedicação a este trabalho. Assim, o trabalho pedagógico em equipe se torna um princípio estruturante da formação alternante, para dar conta de implementar um dispositivo com tantas mediações necessárias empreender a unidade formativa entre TE e TC.

O corpo docente do LECampo é constituído por professores lotados nos departamentos da Faculdade de Educação da UFMG, que identificam com a proposta, mas atuam em outros cursos da Faculdade. A coordenação de área e do curso é indicada entre os professores que atuam e homologada no Colegiado do Curso. Há um coordenador geral e vice coordenador do curso. Cada área possui a sua coordenação. A

coordenação geral com a coordenação das quatro áreas formam um núcleo com maior disponibilidade de tempo para realização de reuniões mensais em vista das avaliações gerais, planejamento pedagógico e encaminhamentos administrativos, financeiros e logísticos necessários.

As reuniões pedagógicas ocorrem entre coordenação geral e professores coordenadores das áreas. Os coordenadores das áreas apresentam a oferta dos componentes curriculares junto à Coordenação geral e esta oficializa uma solicitação aos departamentos da FAE. Em reunião departamental, a demanda é discutida e os professores interessados se apresentam para assumir aulas no LECampo. Em geral, a escolha para vir dar aula no LECampo ocorre por identificação com a proposta do curso. Outras vezes por uma curiosidade em conhecer esta experiência nova na faculdade. No período da nossa inserção no curso não percebemos a realização de nenhuma reunião pedagógica com o corpo docente completo de cada área para discutir aspectos de compartilhamento de aulas no TE e atividades no TC. Geralmente, as orientações sobre o planejamento do trabalho pedagógico eram passadas pelo coordenador da área para cada professor em particular.

Mesmo diante da falta de planejamento do trabalho pedagógico compartilhado com toda a equipe docente, os relatos dos estudantes participantes desta pesquisa, evidenciam a existência de articulações entre alguns professores em todas as áreas.

“No período passado teve sim. Teve uma articulação porque todas as matérias que a gente teve estavam uma ligada com a outra”. (Paula, estudante).

“[...] no TE passado realmente nós notamos essa articulação, assim, porque um conteúdo trabalhado por um professor estava conversando com outro, não é? Então você acaba ligando uma coisa com a outra e você vai entendendo melhor o processo. E achando até que é mais interessante [...]” (Geane, estudante).

“E na nossa área a gente percebe que o mesmo tema é tratado pela geografia, diferente, é um ponto de vista, é um caminho, aí o mesmo tema é tratado pela história, é outro caminho... [...] Então a gente consegue contextualizar, não é? Esse...um debate mais amplo.” (Fernanda – estudante).

“Bom, na turma nossa aconteceu muito de professor trabalhar em equipe. Por exemplo, dois professores dividirem a mesma disciplina, ou, teve um caso em que juntou três professores elaboraram um trabalho só, contemplando as três disciplinas, então, inicialmente a gente vivenciou muito essa questão da união dos professores, tanto

professor, como coordenação, tudo junto para melhorar a aprendizagem.” (João Marcos, estudante).

“Eu penso que esse trabalho em equipe acontece sim, porque os professores dialogam entre si sobre o perfil da turma, sobre o que seria mais pertinente estar abordando que conjugasse com a situação da turma naquele momento, que eu falo que a vivência que já teve da LAL, e tanto que eu sei que esse diálogo entre os professores, quanto a abordagem das disciplinas existem, porque tem esse diálogo também conosco, não é? Para a gente ver o que ... a didática que está sendo usada, os métodos que o professor usa, como que a gente considera...então, até a gente tem uma certa participação nessas elaborações dessas aulas.” (Taciane, estudante).

“Assim, eu percebo que todos os professores vão na mesma linha, principalmente na área de ciências, então quando vai abordar um conteúdo científico eles partem dessa questão da vivência, eles tentam relacionar. Eles relacionam muito bem com a realidade e o professor de física, por exemplo, ele não vai lá e dá a disciplina de Física, ele dá aquela Física mas, que ela se relaciona com a Química, se relaciona com a Biologia, então há essa relação entre as disciplinas, há de certa forma uma interdisciplinaridade [...] Então, foi o Orlando, falou sobre os fundamentos básico de Física, foi a Marina, falou dos fundamentos básicos de Biologia, a Penha dos fundamentos básicos de Química, mas sempre assim, relacionando tudo, uma área que é da Ciências, da Vida e da Natureza.” (Wanderson, estudante).

É importante destacar que os estudantes representam todas as turmas nesta pesquisa, e mesmo que sejam alguns recortes de algumas falas, foi consensual nos dois grupos focais, que há uma prática de trabalho pedagógico em equipe no LECampo. Esta posição destoa do relato do professor Antônio, quando ele avalia a elaboração individualizada do Guia do Estudante.

“[...] o Guia do Estudante. Esse Guia podia ser um grande material para engajamento coletivo, se ele fosse produzido coletivamente, mas, ele é produzido individualmente, ele na verdade é, eu pego o seu, pego o outro, pego o outro e a gente pega e xeroxa junto, o meu, as minhas atividades que eu peço para o Tempo Comunidade não estão articuladas com as atividades que o professor X está pedindo, que não estão articuladas com o professor Y, o aluno fica naquela...ah, tem isso, tem isso e tem isso...e, às vezes, a gente não articula...a articulação do Guia seria um bom lugar.. Articulador, o Guia seria um espaço de ação coletiva, pelo menos no Plano de Estudo, na organização do TE e do TC.” (Antônio, professor).

Para este professor, o Guia do Estudante seria uma possibilidade concreta de articulação do trabalho pedagógico entre os professores no LECampo. Isso não ocorre por falta de tempo dos docentes. Como já dissemos acima, eles são vinculados aos

departamentos da FAE onde exercem outras funções relativas ao trabalho de ensino, pesquisa e extensão. De fato, a falta de dedicação exclusiva ao LECampo tem sido um dos fatores limitantes do trabalho em equipe, a qual impacta no planejamento e fragmenta a ação pedagógica. Talvez, um planejamento mais de longo prazo pudesse mitigar esse problema, pois as formações dos corpos docentes ocorrem muito próximo da data de realização do TE, o que inviabiliza mais ainda os processos de grupo para o compartilhamento do planejamento.

A despeito dessas condicionantes determinadas pela institucionalidade acadêmica, observa-se um esforço significativo para levar o curso com a devida qualidade, garantindo suas especificidades. A coordenação tem se esforçado nos últimos anos para conseguir, dentre as novas contratações de professores, aqueles que se responsabilizam em assumir, mesmo que parcialmente, o trabalho no LECampo. Estas iniciativas são fundamentais, pois o trabalho em equipe constitui princípio estruturante para a formação em Alternância.

Neste capítulo apresentamos trajetórias da formação de educadores do campo, iniciando pelo “Ruralismo Pedagógico”, passando pelas experiências do PRONERA e do PROCAMPO, demonstrando aspectos de continuidade e rupturas com a Educação do Campo, base empírica e teórica das Licenciaturas em Educação do Campo em curso no País. Na sequência, analisamos a formação de educadores no curso de Licenciatura em Educação do Campo – LECampo – na UFMG.

Enfim, neste capítulo, a pesquisa sobre a formação docente por Alternância no LECampo da UFMG focou na em documentos, um pouco em falas dos sujeitos, mas sobretudo, nas observações sobre as práticas pedagógicas, mediadas pela inserção no curso. No capítulo seguinte, as evidências de práticas e compreensões da formação por Alternância no LECampo serão analisadas a partir dos relatos dos sujeitos: estudantes, professores e monitores envolvidos nesta pesquisa.

CAPÍTULO V – ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO LECAMPO

[...] não fosse nesse movimento de alternância, eu jamais teria a possibilidade de fazer um curso de Licenciatura em Educação do Campo, como eu estou fazendo aqui na universidade.

Andreia, estudante

Você tem mais que estudantes no LECampo. Você tem um grupo de camponeses estudantes, que está junto, que trabalha e estuda em prol de uma educação diferente.

Fernanda, estudante

Iniciamos o processo de observação do LECampo, por meio da inserção neste curso, no período de julho de 2015 a janeiro de 2017, perfazendo 18 meses de acompanhamento sistemático, semanalmente dos estudantes, durante a realização do Tempo-Escola e à distância, durante o Tempo-Comunidade. A inserção neste curso implicou participação em todas as reuniões de planejamento, avaliação junto aos docentes e monitores e os processos de organicidade dos estudantes.

Nesse movimento, mantivemos uma imersão e envolvimento direto com toda a dinâmica do curso, com os sujeitos participantes na pesquisa e todo o universo das atividades transcorridas durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Após este período de inserção, iniciamos o processo da pesquisa empírica. Os grupos focais foram aplicados durante o Tempo-Escola de janeiro de 2017 e as entrevistas narrativas com professores e monitores foram realizadas no período de fevereiro a maio deste mesmo ano, com o intento de compreender a Alternância praticada no LECampo, a partir dos sujeitos docentes e discentes. A compilação dos dados construídos a partir das falas dos sujeitos foi realizada com a técnica da Análise de Conteúdo.

Um aspecto a se considerar é que o corpus selecionado para análise contém uma composição de materiais considerados pertinentes aos propósitos da pesquisa, conforme Barthes (2006). Diante do número de falas coletadas, recortamos um repertório de depoimentos que reúnem as principais ocorrências de ideias aglutinadoras dos grupos focais e das entrevistas narrativas, buscando apresentar as falas de forma integral, respeitando as variações linguísticas expressas no linguajar de cada um. Também incluí análises abstraídas das observações registradas durante a inserção no curso, bem como da pesquisa documental.

As reflexões apresentadas neste capítulo se estruturam a partir das categorias geradas pela análise de conteúdos, sintetizadas no quadro a seguir.

QUADRO 6 – Categorias e subcategorias destinadas à análise da Alternância no LECampo

Categorias	Subcategorias
Relações Tempos-espacos educativos na formação por Alternância	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tempo-Escola ○ Tempo-Comunidade ○ Tempos-espacos escola-comunidade - Territorialidades de formação por Alternância
Acesso e permanência na formação por Alternância	<ul style="list-style-type: none"> ○ Condições de acesso e permanência na percepção dos estudantes ○ Estratégias específicas de seleção para populações Específicas como política de inclusão ○ Alternância como possibilidade de acesso e Permanência à educação superior aos povos do campo como direito humano
As mediações pedagógicas da Alternância no LECampo/UFMG	<ul style="list-style-type: none"> ○ APP ○ Pesquisas ○ Prática social ○ Estágio ○ TCC ○ Organicidade ○ Mística ○ Jornada Socioterritorial ○ Guia do Estudante ○ Monitoria
Relações teoria-prática na formação por Alternância	<ul style="list-style-type: none"> ○ TC pauta o TE ○ TE pauta o TC ○ TE-CE integrados ○ Práxis como princípio educativo

Fonte: Elaboração própria do pesquisador, 2018.

Com base nessas quatro categorias propomos analisar os processos de formação por Alternância no LECampo. Assim como as categorias, as subcategorias são abstraídas do conjunto dos relatos dos sujeitos e seguem nesta ordem na estrutura do texto, às vezes, aparecem destacando subtítulos, outras vezes estão diluídas no texto.

5.1. Relações Tempos-espacos educativos na formação por Alternância

A Alternância revoluciona a organização dos tempos e espacos escolares, pois ela os coloca de ponta-cabeça. Vale dizer que a organização dos tempos e espacos escolares têm sido um desafio para o funcionamento da escola situada também no

espaço urbano. Questões como a produção do conhecimento, a organização dos tempos de aulas e férias, sobre a distribuição de carga horária das disciplinas, sobre a quantidade e qualidade das tarefas a serem realizadas fora do ambiente escolar, sobre o local e duração das atividades extraclasse e extramuros, dentre outros, são recorrentes nos debates educacionais.

Quando recortamos esta preocupação para as escolas que atendem as populações residentes no campo encontramos, além das questões acima apontadas, algumas outras que dizem respeito ao modo de produção e reprodução da vida neste contexto. Ocorre que, quando da organização do sistema escolar no Brasil, apesar dos intensos debates ocorridos no início do século XX, ressaltando a especificidade e demandas do contexto rural, implantou-se o mesmo calendário e temporalidades das tarefas cotidianas como padrão para as escolas urbanas e rurais, o mesmo programa, os mesmos enquadramentos de calendários, de conteúdos, do livro didático etc. Esta decisão, ainda que discutida e remediada nas políticas educacionais seguintes, mantém-se como o modelo predominante nas escolas que atendem as populações camponesas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96, avança ao incorporar esse intenso debate sobre a não adaptação do modelo urbano ao modo de vida no campo. No parágrafo 2º do artigo 23 ela indica que o calendário escolar poderá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino. O artigo 28 explicita as adequações necessárias ao contexto do campo. Uma possibilidade mais substantiva está no artigo 23, que estabelece a possibilidade da escola organizar-se por meio de “séries, ciclos e Alternâncias.”

Ainda que a possibilidade de diferentes arranjos estivessem presentes na LDB 9394/96, não se observou uma repercussão na oferta escolar para as populações camponesas. O fato é que as redes públicas de ensino (estaduais e municipais) seguiram a trajetória de manter o formato já existente e, para sanar as dificuldades de acesso, formularam a política da nucleação escolar. A nucleação se organizou a partir do transporte de alunos das suas regiões de moradia para escolas situadas em distritos ou na sede dos municípios. Isto é, manteve-se as temporalidades de funcionamento em termos de calendário anual e do arranjo diário já estabelecidos nas escolas urbanas. Este procedimento vem provocando diversas críticas, notadamente no que se refere a oferta do segundo segmento do Ensino Fundamental, visto que os alunos, por serem de idade

que ainda demanda a presença da família nos cuidados cotidianos, veem-se afastados do seu núcleo de referência.

A Alternância cria uma relação educativa articulando tempos e espaços fora dos tempos e espaços escolares. Rompe com a escola como lugar do encontro diário entre professor-aluno e privilegiado dos processos do ensinar e aprender. Reconhece e valoriza a prática e as experiências e atribui-lhes valor de conhecimento e fontes de produção de saberes.

Um dos aspectos paradigmáticos centrais na formação por Alternância está nesta modificação da forma de organização dos tempos e espaços escolares. Ela propõe formação em tempo integral, mas com escolarização parcial. Ela quebra o ritmo da rotina diária ininterrupta do encontro professor-aluno. As atividades pedagógicas ocorrem de forma regular, porém em tempos e espaços formativos na escola, na família, comunidade, nos ambientes de trabalho, de atividades sociais, enfim, de produção e reprodução da vida cotidiana.

O Tempo-Comunidade na perspectiva da formação alternada não significa movimentar-se de uma dimensão interescolar para uma dimensão extraescolar (extraclasse). O Tempo-Escola não para, ele continua no Tempo-Comunidade com outros ritmos de atividades cadenciadas no compasso da vida na comunidade. Sendo assim, a formação por Alternância impacta também no processo de construção do conhecimento que tem a realidade como ponto de partida e de chegada. Um conjunto de mediações didático-pedagógicas deve ser mobilizado para contribuir na articulação dos saberes da experiência com os conhecimentos sistematizados pela ciência.

A Alternância de tempos e espaços escola-comunidade possibilita um novo paradigma de abordagem da relação teoria e prática, do acesso ao conhecimento historicamente construído, no diálogo com os saberes populares, locais, tradicionais, na perspectiva da construção de novos saberes, partindo da prática social dos sujeitos, de seus contextos, numa perspectiva da práxis crítica e transformadora da realidade.

A Alternância inaugura outras territorialidades educativas que impacta na vida dos estudantes que passam a ter de se organizar entre o estudo, trabalho, família, filhos, vida social etc., onde o tempo precisa ser domado para uma atividade não sobrepor e prejudicar a outra. Impacta também na organicidade dos educadores, exigindo um trabalho pedagógico mais coletivo, mais preciso na gestão dos tempos e espaços, com maior tempo de dedicação aos processos pedagógicos nos Tempos e Espaços escolares e comunitários.

A Alternância é uma pedagogia dos tempos e espaços. Partindo da categoria tempo, passamos a analisar as temporalidades da formação na perspectiva da formação por Alternância. Nesta perspectiva, Pineau (2003) diz o seguinte sobre a Alternância:

Usando a denominação de tempo formativo para um movimento cíclico e não mais uma unidade temporal muito ligada a um lugar, a alternância faz com que este quadro temporal e educativo, monolítico e estático se fragmente. Ela o dialetiza, abrindo-o para a pluralidade e para a heterogeneidade dos tempos e dos lugares. E ela aponta não mais como um estado, mas como um processo de disposição em conjunto e em sentido de tempos diferentes e mesmo opostos que compõem e decompõem todo o ser. (PINEAU, 2003, p. 188).

A assertiva de Pineau, corrobora com a nossa afirmação sobre a Alternância como um paradigma que quebra com a estrutura escolar monolítica e estática e pluraliza e heterogeniza os tempos e espaços dos processos de educação. Esta ruptura vai ao encontro da pluralidade de temporalidades e espacialidades dos sujeitos em formação, questão fundamental para acesso e permanência na escola, sobretudo para pessoas em situação de trabalho.

O reconhecimento desse formato educativo alternante no Brasil, conforme já mencionado nesta pesquisa, se deu com o Parecer CNE/CEB nº 1/2006. Este parecer representa uma importante conquista dos CEFFAs para regulamentar a aplicação dos dias letivos na Pedagogia da Alternância. Ou seja, este parecer respalda como tempo letivo, os dias de atividades pedagógicas na família e comunidade, nos espaços de produção da vida. Este marco legal, no âmbito da Pedagogia da Alternância, tem amparado as práticas de Alternância nos CEFFAs, mas também nas Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, enfim, em todas as experiências onde ocorre formação por Alternância no país.

Vimos na experiência dos CEFFAs a nomeação dos tempos e espaços educativos como “Sessão Escolar” e “Estadia no meio socioprofissional”. Os termos Tempo-Escola e Tempo-Comunidade têm origem nas experiências de Alternância desenvolvidas pelos Movimentos Sociais, em especial, nos cursos e escolas de formação do MST. O PRONERA adota esta denominação que passa a ser incorporada em todos os cursos apoiados, desde as primeiras iniciativas para atender as necessidades de formação de monitores para atuarem na alfabetização de adultos, nos ambientes de Reforma Agrária.

As Universidades, parceiras deste programa exerceram papel importante na formulação dos cursos por Alternância. Projetos se multiplicaram para todos os níveis da educação básica, na modalidade regular e de EJA, até o nível superior, especialmente os cursos de Pedagogia da Terra.

Vimos também que o PROCAMPO, no âmbito da SECADI/MEC se inspirou no PRONERA e nos CEFFAs para instituir a Alternância de Tempo-Escola e Tempo-Comunidade como princípio e diretriz para a organização pedagógica dos processos formativos das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.

No caso do LECampo na UFMG, desde a turma experimental de 2005, a turma piloto de 2008 e as turmas do curso regular iniciado em 2009, a Alternância vem se mantendo como metodologia organizadora dos tempos e espaços formativos: TE-TC. (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2012). Esta modalidade de ensino em Alternância foi regulamentada pela Resolução 1/2018 da UFMG, conforme já mencionado neste trabalho. Esta mediada representa mais uma conquista do movimento da Educação do Campo e que deverá se multiplicar por outras IES do Brasil.

Partindo dos fazeres e dizeres dos estudantes, professores e monitores sobre Alternância no LECampo percebi que “as relações tempos-espaços escola-comunidade” na formação por Alternância destacam-se como uma categoria de conteúdo relevante, principalmente por este par representar um dos princípios basilares da formação por Alternância e que vem se tornando um dos “princípios da Educação do Campo”, conforme afirma Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 23). Falar em formação por Alternância, de cara vem a ideia da organização dos tempos e espaços.

Sobre o que é o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade, o que se faz nestes distintos tempos e o que os ritmizam em maior ou menor intensidade, verificamos na vocalização das falas dos grupos focais e das entrevistas narrativas. Assim, a nossa primeira categoria: relações tempos-espaços escola-comunidade na formação por Alternância, será e analisada em três subcategorias, Tempo-Escola; Tempo-Comunidade e relações Tempo-Escola - Tempo-Comunidade – territorialidades educativas na formação por Alternância.

5.1.1. Tempo-Escola

Nas repetidas leituras realizadas sobre os relatos dos sujeitos estudantes, professores e monitores percebemos uma multidimensionalidade de tempos-espços no que o LECampo chama de Tempo-Escola. E alguns desses tempos-espços coexistem numa tensão, muitas vezes uns em oposição aos outros.

QUADRO 7 – Multidimensionalidade do tempo-espço no Tempo-Escola

<ul style="list-style-type: none"> ○ Tempo-espço aula ○ Tempo-espço leituras ○ Tempo-espço seminários ○ Tempo-espço biblioteca ○ Tempo-espço teoria ○ Tempo-espço práticas ○ Tempo-espço troca de experiências ○ Tempo-espço visitas de campo ○ Tempo-espço avaliações ○ Tempo-espço atividades acadêmicas diversas ○ Tempo-espço intervalos/corredores ○ Tempo-espço refeições ○ Tempo-espço organicidade ○ Tempo-espço Mística ○ Tempo-espço coletividade ○ Tempo-espço moradia ○ Tempo-espço locomoção ○ Tempo-espço lazer ○ Tempo-espço cultura ○ Tempo-espço autosserviços ○ Tempo-espço virtuais ○ Tempo-espço repouso ...
--

Fonte: dados da pesquisa.

O Tempo-espço aulas. Tempo de ensinar e aprender. É recorrente, conforme já mencionamos em outro lugar desta pesquisa, que Tempo-Escola concentra-se em longas e intensas jornadas de aulas. As expressões ritmo intenso, intensidade, trabalho condensado, são as que mais emergem nas falas dos sujeitos. Em algumas percepções o Tempo-Escola é uma condensação de atividades de aulas, concentradas no ensino, em muitas informações, conteúdos, paradoxalmente, o tempo parece ficar curto diante de tanta atividade.

“[...] olhando de lugares um pouco diversos, [...]. Um pouco da minha percepção como monitora, as práticas e organizações do trabalho pedagógico durante o Tempo Escola e o Tempo Comunidade são bem diferentes. Porque a gente vivencia, principalmente aqui no LECampo no Tempo Escola uma intensidade muito grande desses trabalhos. [...] o que eu consigo perceber é que no Tempo Escola os trabalhos

pedagógicos estão muito condensados na atividade aula, na atividade ensino, [...]” (Teresinha, monitora).

“É um ritmo muito intenso ritmo que a gente vive aqui. No mês que a gente vive aqui, a gente pega muito conteúdo, [...]” (Joseane, estudante).

“Eu acho assim bastante intenso. Intenso assim por que a gente chega aqui são muitas informações. Que é o dia todo, né, tem hora que entra pra noite. Muita informação pra cabeça, [...]. Mas é uma intensidade assim que gera muito aprendizado.” (Divina, estudante).

“Eu acho assim que é, no ritmo, né, assim o tempo que a gente passa aqui é um tempo muito curto, mas eu acho que dá para absorver bastante, e dá para levar para a nossa comunidade.” (Paula, estudante).

Em nossa observação de campo o tempo-aula envolve outros tantos tempos-espacos de leituras, seminários, biblioteca, visitas de campo, atividades de comunicação científica e artístico-culturais, de conversas nos corredores, nos intervalos e refeições. Um conjunto de tempos-espacos, muitas vezes invisíveis, mas que são mobilizados durante o tempo-aula.

O Tempo-Escola é o tempo-espaco da teorização. É recorrente nas falas em geral dos estudantes a afirmação a aceção do Tempo-Escola como tempo da teoria, do conhecimento mesmo como se afirma.

“O TE é um momento de conhecimento mesmo, mais teórico, mais acadêmico que é extremamente importante. É aquele momento que a gente começa, pelo menos para mim, quando eu entrei aqui de entrar em outros mundos, digamos assim, entre aspas, que eu não conhecia, que são extremamente importantes, independente de para onde é que eu vou caminhar depois, dos lugares por onde eu vou passar...de qualquer maneira vai ser uma coisa que vai me enriquecer e que, já diria meu pai, ninguém vai me tomar...que é esse saber, esse conhecimento científico.” (Andreia, estudante).

“As discussões teóricas, não é? No TE são mais discussões teóricas, é mais teoria.” (Leninha, estudante).

“É, a gente conhece a teoria, aprofunda os estudos em autores já conhecidos, para depois a gente dá continuidade, só que na comunidade.” (João Marcos, estudante).

“[...] aqui no TE a gente, com a fundamentação teórica que nós estamos tendo, os professores provocam na gente uma reflexão e na comunidade, no Tempo Comunidade a gente vai vivenciar aquilo e a gente passa a refletir mais ainda sobre muitas questões que a gente discute aqui no Tempo Escola.” (João Marcos, estudante).

Ainda o movimento das aulas, para os estudantes é um tempo-espaço de desconstrução e reconstrução. A confrontação de ideias, o aprofundamento de conteúdos ressignificam práticas e compreensões das práticas. É o tempo de tensões entre o senso comum e a ciência.

“Ah, eu acho também que é um momento de construção e ao mesmo tempo de desconstrução. Porque a gente traz, quando a gente vem para cá, a gente já traz muita coisa assim, que para a gente é o certo, e a partir do momento que vai tendo aqueles desenvolvimentos dos conteúdos, que a gente vai aprofundando, a gente acaba desconstruindo muitas dessas ideias. E assim, pelo menos na turma de CSH a gente conviveu com isso e viu que foi muita desconstrução.” (Divina, estudante).

Observamos que o tempo-espaço aula, no LECampo se torna um tempo-espaço de mediação de saberes, onde o conceito de formação não se limita a uma atividade de aprendizagem confinada em um espaço limitado, preciso. Outros espaços e saberes interatuam no processo.

O Tempo-espaço troca de experiências. Para os sujeitos desta pesquisa, há uma compreensão do Tempo-Escola como tempo de troca de saberes, saberes da prática, da vida com os saberes sistematizados da ciência. Portanto, o Tempo-Escola não é só de extensas jornadas de aulas, direcionadas pelos professores aos estudantes, como se o conhecimento estivesse centrado somente no espaço acadêmico, nos professores, livros e no programa. Para as estudantes Geane e Geicielly, ocorre um processo de trocas de experiências de vida, tanto entre os estudantes, nos mais diversos espaços: Mística, organicidade, moradia, quanto entre estudantes e professores no decorrer das aulas, possibilitando uma contextualização do ensino e aprendizagem. Uma práxis educativa que contribui para o processo de formação do educador do campo.

“[...] acontece muito aqui é... que é bem frequente, é a socialização de experiências de vida, a gente com os colegas, mesmo dentro de sala de aula, durante as aulas, contextualizado com as aulas, mesmo durante o dia-a-dia mesmo de convivência acontece muito essa troca de experiências que acaba contribuindo muito, assim, na formação da gente enquanto educador do campo.” (Geane, estudante).

“É uma ligação dos estudos com a nossa vida lá. Sempre um complementando o outro, porque pelo menos que, vamos falar por LAL, as nossas disciplinas mesmo sendo de línguas tem toda uma relação com as nossas atividades, com a nossa “vida” entre aspas...” (Geicielly, estudante).

Para o estudante Wanderson, a contextualização é mediada por investigações realizadas no Tempo-Comunidade, onde os trabalhos de pesquisa são enviados previamente e as aulas são planejadas de forma articulada com as informações de aspectos da realidade dos estudantes.

“[...] a gente não fica restrito só na discussão teórica aqui da faculdade, porque no Tempo-Comunidade a gente tem aquela coisa de fazer pesquisas investigativas na comunidade, fazer nossos trabalhos lá na comunidade, muitas vezes, isso acontece muito com a nossa turma, a gente traz esses trabalhos e a partir de como que a gente trouxe isso, a gente mandou por e-mail para os professores, eles montam.” (Wanderson, estudante).

Para além dos processos das aulas, o Tempo-Escola é um tempo-espço que oportuniza outras aprendizagens que ocorrem com os processos de grupo com a auto-organização dos estudantes.

Tempo-espço organicidade, no olhar dos sujeitos, emerge como um tempo-espço intenso, na sequência do tempo-espço aula. Alguns aspectos da organicidade são lembrados como o coletivo da turma, os pequenos grupos na turma, os seminários ou assembleia das turmas. Os aprendizados do trabalho em grupo, do respeito à diversidade, do espírito de coletividade.

“[...] você não tem só conteúdos acadêmicos, não são só atividades acadêmicas, são atividades sociais, porque você aprende a conviver, você aprende a se conhecer, com atividades de convivência, [...] você nem para e pensa nisso, mas, são vários aprendizados nas atividades que você vive.” (Joseane, estudante).

“[...] aqui a gente vive intensamente o grupo. O grupo da nossa sala, os pequenos grupos que se formam.” (Elisiária, estudante).

“[...] um ponto forte é a forma coletiva como é abordado os temas, por exemplo, tem seminários que envolvem todas as turmas [...] A organização em GT, isso é marcante aqui, [...] quando está numa plenária, ou eu posso falar, [...]” (Taciane, estudante).

“É o tempo em que a gente tem a oportunidade de efetivar ações em grupo.” (Leninha, estudante).

“Eu acho que uma das principais experiências, assim, pode ser citada é justamente essa, a convivência em grupo, que a gente aprende a conviver ali com o outro que é totalmente diferente da gente, a respeitar e a buscar entender aquilo ali.” (Divina, estudante).

A organicidade aparece como conteúdo de estudo e aprendizado no currículo do LECampo como as disciplinas.

“[...] principalmente depois do terceiro período que a gente tem esse contado mais, essa discussão mais forte do qual o nosso papel enquanto camponeses e educadores no campo, [...]” (Fernanda, estudante).

“[...] com esse conhecimento da organicidade, da importância [...]” (Geane, estudante).

“[...] procurando levar mais do que organicidade, assim, aquilo que eu aprendi aqui dentro dessas disciplinas, [...]” (Andreia, estudante).

“[...] essa organicidade que a gente aprende aqui é um fato marcante também que se aplica na nossa vivência, [...]” (Taciane, estudante).

“Outro ponto forte é a questão da coletividade entre colegas, [...]” (Divina, estudante).

Paradoxalmente, uma das definições do Tempo-Escola seria o tempo-coletividade e o Tempo-Comunidade o tempo-individualidade.

“[...] o TE é todo mundo junto e misturado, aquele povão, já no TC cada um, quase que cada um por si, individualmente.” (João Marcos, estudante).

“Coletividade! Que que é muito forte. O tempo que a gente tem para desenvolver as atividades em grupo, tanto entre as turmas e também na própria turma. Eu descrevo como esse tempo.” (Geicielly, estudante).

A organicidade tem um papel importante na construção do coletivo LECampo. Apesar dos conflitos interpessoais, de certa forma a coletividade nos parece algo que se materializa concretamente quando reflete, na fala da estudante Taciane, que a vida em grupo proporcionada pela auto-organização coletiva, dá suporte psicológico, elevando o ânimo das pessoas, contribuindo para manter a unidade do grupo, mesmo na diversidade das pessoas.

“[...] TE muito aprendizado, muita intensidade, muita coletividade, muita saudade da família, é tudo muito intenso, a gente ri, a gente chora, a gente aprende, a gente, às vezes, briga, se desentende entre si, mas daqui a pouco já está lá igual irmão. É, porque não é uma briga de brigar assim, mas tem aquelas tensões entre nós, só que até isso, depois vira graça, [...]. Porque eu considero a nossa vivência aqui uma família.” (Taciane, estudante).

Uma das expressões mais significativas que ocorrem nos processo da organicidade dos estudantes se revelam nas Místicas.

Tempo-espaco Mística. Em nossa imersão no LECampo apreendemos a Mística como uma atividade presente desde as primeiras turmas e que ela vem com os estudantes, sobretudo, aqueles mais engajados na militância nos Movimentos Sociais. A estudante Andreia, militante no movimento sindical e nas EFAs, quando afirma: “Eu acredito que a Mística é um dos maiores exemplos [...]. Eu acho que ela poderia ser mais forte [...], quer expressar que a Mística vem dos Movimentos Sociais e ela poderia ser mais forte no LECampo por entender que este curso é fruto de lutas dos Movimentos Sociais. A Mística reforça a singularidade do curso na totalidade da luta.

Também apreendemos a Mística como parte instituinte do currículo por sua dimensão formativa e integradora dos sujeitos, por seu potencial aglutinador de energias, de coesão grupal, de representação e simbolização de lutas, de conquistas, de aprendizados, de esperanças e utopias. Para as estudantes Elisiária e Joseane, a Mística representa aprendizados pela troca de saberes, a vida de grupo.

“Então, eu vejo que o aprendizado ele é em todas as partes, não é? Aqui, dentro da nossa turma, dentro da Mística [...].” (Elisiária, estudante).

“[...] troca de saberes... na Mística, por exemplo, você aprende tanta coisa, você aprende a coletividade, [...] são atividades sociais porque você aprende a conviver, você aprende a se conhecer, com atividades de convivência, [...].” (Joseane, estudante).

Por isso, ela é reconhecida pela coordenação do curso e parte dos docentes como atividade inerente ao LECampo, fundamental para a constituição de sua identidade e diferenciação na institucionalidade acadêmica.

No processo da organicidade coletiva do LECampo, a manutenção de Grupos de Trabalho para preparação das Místicas se tornou prática comum, embora, a adesão aos momentos de sua realização não transparece assim que esta atividade seja tão importante e comum a todos. Ocorre um estranhamento na chegada, por parte de estudantes que não tem vínculo algum com Movimentos Sociais.

Por si mesma, a Mística cria processos de adesão em alguns, pelo impactos de sua expressão nas mais diversas linguagens artísticas, conforme já mencionamos neste trabalho, seja pelas músicas e poesias que versam sobre temas atuais da realidade política, social, econômica, ambiental, da Educação do Campo, em especial. Seja pelas

performances que realizam, as danças, teatros, pelos símbolos ligados com as lutas do campo, com a cultura, a produção da vida no campo etc. E o mais impressionante é a força das palavras de ordem que provocam o clímax nos momentos de sua realização. Elas são evocadas, às vezes, inicialmente, para convocar o grupo, em outros momentos para envolver e reforçar ideias, reflexões no meio do processo e sempre ao final, para consumir a atividade.

Estudioso sobre a Mística no contexto dos Movimentos Sociais, Ademar Bogo (2012, p. 474) afirma que “os movimentos camponeses, a partir do final do século XX, compreenderam que a totalidade do projeto das mudanças sociais não se realiza apenas pela força e pela inteligência, os sentimentos e a afetividade também fazem parte do projeto e não podem ser ignorados [...]”. Esta assertiva vala para os processos educativos que precisam articular razão e afeto.

Em nossa pesquisa identificamos preocupações, tanto dos estudantes, quanto dos educadores em relação à participação de todos na Mística, por ser uma prática com potencial simbólico e de fortalecimento do coletivo e da luta pela manutenção do Projeto deste curso, tão importante na consolidação da Educação do Campo. Concordamos com Bogo, quando afirma que a Mística é um processo de antecipação da utopia, por isso é fundamental valorizar as subjetividades que se objetivam no processo que efetiva a antecipação do sonho pelo novo projeto de escola, de campo e sociedade.

Indo na direção da reflexão de Bogo, Caldart (2004, p. 345) nos apresenta a Mística em sua dimensão pessoal coletiva, se presente em cada pessoa, expressa nas ações coletivas, reforça o sentido da luta e fortalece a unidade das intencionalidades em torno dela. É celebração de ações que se concretizam nos objetivos desejados. Também é animação quando as lutas não se efetivam. É renovação de alianças, de compromissos com valores maiores de uma “identidade coletiva em construção” que se une a questões universais de totalidade.

Estudantes e professores, coordenadores, monitores que possuem mais identificação com as lutas sociais e a história do LECampo nutrem grandes expectativas em relação a esta mediação pedagógica, por isso lutam para mantê-la. Assim, a Mística se torna um tema de estudo nos espaços de debates da organicidade dos estudantes. Observa-se um núcleo de resistência que luta para manter e ressignificar este tempo-espaço de resistência, conscientização política e afirmação de identidade coletiva.

Nesse sentido, a pesquisa de Cristiene Carvalho, ex-monitora do LECampo, intitulada “Representações sociais das práticas artísticas na formação e atuação de professores do Campo”, nos presenteia com uma profunda análise da Mística como categoria que emerge com dois sujeitos de sua pesquisa. Para um desses sujeitos, a Mística é uma novidade que ela passa a conhecer no LECampo e para ela esta atividade ganha um significado relevante em seu processo de formação crítica. Ela fala que aprendeu a “importância da luta e da motivação para a transformar a educação e a sociedade” (CARVALHO, 2018, p. 231). A consciência da luta imprime sentido à participação na Mística. A partir de então, a Mística tem nexos com a indignação pelos direitos negados, ela mobiliza para a luta para conquistá-los. Ela extrapola

Para estudantes que não possuem ligação com Movimentos Sociais, com tradição de luta pela terra, a participação na Mística se torna um elemento estranho no início, mas aos poucos ela vai ganhando sentido com o processo de formação de consciência crítica que ela vai gerando. No caso da estudante Andreia, ela reforça a militância e a vinculação do curso com os Movimentos Sociais e das estudantes Elisiária e Joseane, ela representa aprendizados da vida de grupo, da coletividade no LECampo.

Tempo-espaço moradia aparece também como lugar de formação no dizer das estudantes Elisiária, Taciane e Divina.

“[...] aqui a gente vive intensamente o grupo. [...] Então, eu vejo que o aprendizado ele é em todas as partes, não é? [...] uma parte de interação, lá no hotel ... então teve assim muito aprendizado na convivência, ... um vai aprendendo com o outro, aprendendo a conviver. Então assim, o aprendizado extrapola.” (Elisiária, estudante).

“[...] nesses últimos TEs a gente não está ficando separados, a gente fica em um hotel, todos os alunos do LECampo ficam hospedados lá, então é um coletivo do curso que a gente permanece juntos aqui, então é uma vivência bem intensa e que isso nos forma enquanto sujeitos. É a minha opinião.” (Taciane, estudante).

“[...]cada uma tem seu horário de dormir, então assim, a gente aprende a conviver com aquilo ali e aceitar que cada um tem seu limite. Aceitar as diferenças e impor limites, a gente também, para não ultrapassar o espaço do outro.” (Divina, estudante).

A imersão dos estudantes em um local comum favorece processos de estudo em grupo, exige organicidade de autosserviços que fortalecem a coletividade. A dispersão dos estudantes em residências separadas fragmenta a auto-organização e

quebra a força da coletividade, propiciando processos de individualização e perdas de sinergias.

O curto período do Tempo-Escola se enriquece com o aproveitamento do tempo/espço da noite. Este tempo pode ser compreendido em vários momentos, o tempo/espço de transição entre o fim, a saída da sala de aula e a volta para a moradia. Em alguns casos este tempo se estende por causa do transporte e se torna o tempo do transporte que, a depender das condições de distâncias, dos meios acabam gerando estresses e uma suposta perda de tempo. Quando o transporte não ocorre de um modo heterônomo, ou seja, onde as pessoas não sejam simplesmente transportadas, mas permite o encontro entre elas ao mover-se coletivamente pelo trânsito, ainda é possível manter a sinergia do grupo.

Após o período do transporte, do banho e jantar, até o momento do repouso, temos um espaço/tempo que ainda pode ser aproveitado, pelo fato de estarem em regime de imersão, “concentrados” para o Tempo-Escola. Este tempo/espço fica reservado para atividades individuais de leituras, trabalhos acadêmicos, grupos de estudo, reuniões dos Grupos de Trabalho, no âmbito da organicidade, tempo de conversas informais, tempo de interação nas redes sociais, os tempos digitais. A organicidade recomenda que o Grupo de Trabalho de disciplina oriente o coletivo para o descanso, que a partir das 23:00 (vinte três horas) todos possam repousar para que o dia seguinte seja produtivo.

A rotina diária e intensa das aulas é quebrada com outras possibilidades de atividades que geram outros espaços como o lazer e a cultura.

Tempo-espço lazer ocorre nos finais de semana, às vezes, durante a semana também, com saídas para cinema, shows, visitas a feiras, mercados, shoppings centers, participação em eventos diversos da vida esportiva, artística, cultural e espiritual da capital, entre outras possibilidades como as noites culturais, uma forma de lazer coletivo, recorrente ao longo do Tempo-Escola, com realizações, às vezes, motivadas a partir de datas festivas do calendário civil, a exemplo da “Quadrilha de São João”, envolvendo todas as turmas, ou parte delas, ou apenas uma turma interessada na confraternização entre seus membros.

Dandara, monitora no LECampo, destaca a noite cultural como um tempo-espço de construção de conhecimento, pois ela envolve gastronomia regional, música e poesia que retratam questões políticas e sociais.

“[...] na noite cultural eu vi que não era só uma festa, que era um momento mesmo de construção de conhecimento, ... primeiro a forma de organização da noite cultural, que me chamou a atenção, que tinha umas pessoas que eram responsáveis pela comida, outras pelo som e tal e aí o coletivo estava todo organizado, ... a noite cultural ela acontecia como um espaço formativo. Entra uma menina cantando... vem alguém e recita um poema, e o poema está falando de Reforma Agrária. [...] Eu pude ver a arte, pude ver a cultura, como formas realmente de construção de conhecimento comprometido ali.” (Dandara, monitora).

Evidenciamos uma multiplicidade de territorialidades de tempos/espços no Tempo-Escola a partir das falas dos sujeito. Mas, outros tempos/espços ocorrem no Tempo-Escola, a exemplo das visitas de campo, seminários, leituras, avaliações, intervalos do café e almoço, conversas nos corredores e caminhos do refeitório, biblioteca, atividades acadêmicas na Universidade.

Ao perscrutarmos o referido Tempo-Escola como um tempo construído socialmente para atividades de estudo na universidade, descobrimos outros tantos tempos sociais, aparentemente escondidos, que o permeia e marca profundamente este período com uma intensa rítmica de atividades de aulas, cadenciada com um vasto repertório de tempos/espços diferenciados nesse compasso modulado na universidade.

Outros espços não relacionados no tempo-escola, mas reclamados em algumas narrativas se referem à falta de interação com os demais espços da universidade e os estudantes de outros cursos da Universidade, pelo fato do TE acontecer nos períodos das férias. Isso inviabiliza possibilidades de interações em outros espços artísticos, culturais e científicos. O que compensa estas faltas constatadas no espços acadêmico podem ser preenchidas com as vivências nos diversos espços do TC. Uma vivência ímpar que o conjunto dos estudantes dos cursos regulares diárias não possuem.

Este movimento da análise da categoria relação tempos-espços escola-comunidade, continua para o Tempo-Comunidade em suas rítmicas, cadências e compassos.

5.1.2. Tempo-Comunidade

O Tempo-Comunidade assim como o Tempo-Escola não é um tempo uniforme, também está clivado de uma multidimensionalidade de tempos-espços,

sendo a maioria deles identificados nos relatos dos sujeitos desta pesquisa. “É tempo de onde tem outras prioridades”, afirma a estudante Taciane. Se no Tempo-Escola a rítmica da aula é o que dá a cadência com maior intensidade neste compasso, no Tempo-Comunidade a rítmica mais intensa é a do trabalho e da vivência familiar. Como relacionar o tempo-espaço de estudo com este tempo-espaço dominado pelo fluxo do trabalho, da vida cotidiana, da fruição? Os relatos vão expor este desafio, sobretudo para a mulher, casada, mãe e trabalhadora, mas também revelar a riqueza de possibilidades de vivências e realizações no campo da prática real, os engajamentos sociais, o que, comumente, não ocorre com um estudante de um curso regular de presença diária no espaço escolar.

QUADRO 8 - Multidimensionalidade do tempo-espaço no Tempo-Comunidade

<ul style="list-style-type: none"> ○ Tempo-espaço trabalho ○ Tempo-espaço família ○ Tempo-espaço participação social (comunidade/igreja, sindicato, associação) ○ Tempo-espaço lazer ○ Tempo-espaço socialização ○ Tempo-espaço atividades acadêmicas ○ Tempo-espaço pesquisa ○ Tempo-espaço “ruminância” ○ Tempo-espaço estágio ○ Tempo-espaço TCC ...

Fonte: Dados da pesquisa.

O Tempo-espaço trabalho. Todos as estudantes e os estudantes estão envolvidos em algum tipo de trabalho, seja o trabalho doméstico, em escolas do campo, na produção agropecuária, em sindicato, em serviços na cidade, entre outros. O Tempo-Comunidade inverte a lógica do Tempo-Escola, onde o ritmo intensificado nas aulas passa à intensificação da vida cotidiana, familiar, do trabalho, da participação social, política, sindical, religiosa, esportiva entre outros. Para Divina, estudante, mãe, esposa, responsável pelo cuidado da casa, considera o Tempo-Escola intenso e essa intensidade reflete no cotidiano de casa onde já tem muito trabalho.

“Eu acho assim bastante intenso. [...] E assim, o período que a gente vai para o TC também, prá quem já tem filhos, trabalha, é dona de casa, também é intenso, porque a gente tem muito trabalho, bastante coisa.” (Divina, estudante).

A estudante Joseane, é jovem, solteira, trabalha na cidade, no setor de serviço, e ainda tem o serviço doméstico por sua conta.

“[...] eu trabalho em um laboratório, então, eu tenho um certo tempo de trabalho. Aí assim que eu chego em casa, que eu faço a janta, que eu tomo meu banho, que eu descanso um pouquinho, aí que eu começo a pegar os livros e estudar um pouco, pegar os textos, o que tem que fazer, [...]” (Joseane. estudante).

A estudante Fernanda também é jovem, solteira e quando chega em casa, mesmo não tendo um serviço fixo com vínculo empregatício, assume o trabalho doméstico em colaboração com a mãe, o cuidado de sobrinhos. O trabalho doméstico ganha primazia em seu tempo.

“A realidade é que você sai daqui do tempo escola, que você vai para a sua casa, eu falo por mim, não sei pelos outros, mas você chega na sua casa você, gente, qualquer coisa que sua mãe pedir você vai dar prioridade para ela. É muito difícil você estar lá...eu tenho trabalho para fazer, mas você está vendo que está apertado, a gente tem ‘camarada’, que a gente chama de camarada lá na roça, tem que fazer almoço. [...] eu vou ajudar em casa. Mesmo que indiretamente, - ‘eu vou olhar o neto para a senhora ir lá fazer o almoço’. Mas a gente sempre dá essa prioridade, acaba dando essa prioridade para o serviço familiar.” (Fernanda, estudante).

Segundo Margarida, professora no LECampo, o retorno para o Tempo-Comunidade é a volta à vida cotidiana, ao trabalho, onde o tempo fica curto. Um dos desafios da formação por Alternância.

“O estudante quando volta para o Tempo Comunidade ele volta para a sua vida cotidiana, ele volta para o seu trabalho, ele volta para o dia-a-dia, o tempo dele fica curto, entendeu? E ele fica muito apertado, eles sempre falam isso. Esse é um grande desafio que a gente tem no LECampo.” (Margarida, professora).

O Tempo-espaço escola do campo é um dimensionamento do Tempo-Comunidade para aqueles que atuam na docência. Para Geane e Andrea, estudantes, o TC é o tempo EFA, pois o seu trabalho lá, é de dedicação em tempo integral e o LECampo para elas serve de base para apoiar a ação pedagógica.

“No TC, assim, eu fico o tempo todo dentro da EFA, [...] a vida que tenho quando estou no TC é mesmo de ir para EFA é...então eu tento levar mesmo, o máximo do que eu aprendo aqui, para poder

desenvolver na escola, com os alunos, tento ter mais didática nas aulas.” (Geane, estudante).

“[...] vou para dentro da EFA procurando levar mais do que organicidade, assim, aquilo que eu aprendi aqui dentro dessas disciplinas, para dentro da escola, para os meninos e meninas que estudam nessa escola.” (Andreia, estudante).

Com o PIBID, a quase totalidade dos estudantes passaram a inserir-se no cotidiano das escolas, proporcionando-lhes a oportunidade de pensar a escola a partir do chão concreto da escola real e não apenas das teorias pedagógicas contidas nos livros, nos professores e nas universidades. Para Margarida, professora no LECampo, a bolsa PIBID, além de favorecer o acesso à escola do campo que não fica tão perto das casas dos estudantes, desobriga de certas tarefas e favorece o tempo de estudo.

“Agora, com a bolsa PIBID, está sendo um pouco melhor, que a gente tem dito para eles: olha, a bolsa PIBID é pouco, mas, a bolsa PIBID pode te desobrigar de fazer algumas coisas, para te sobrar um pouco mais de tempo para estudar. É pouco 400,00 (quatrocentos reais), mas, é um pouco que desobriga e tal.” (Margarida, professora).

O trabalho como produção material da vida e da existência humana é destacado como um dos elementos centrais na vida dos estudantes, que ocupa sobremaneira o Tempo-Comunidade e conflita com o tempo de estudo. Neste ponto surgem indagações sobre as relações do LECampo com o trabalho vivenciado pelos estudantes e suas relações com o processo educativo. Neste sentido SEMERARO (2015) nos ajuda a refletir quando ele vê que o trabalho “não pode ser apenas circunscrito ao âmbito da produção material”, mas como “princípio educativo que permeia também as mais diversas atividades humanas: a educação, a escola, a cultura, construção e a direção da sociedade.” (SEMERARO, 2015, p.239).

Nesse aspecto, caberiam indagações sobre a categoria trabalho no currículo do LECampo. Como o curso instrumentaliza os estudantes para o olhar crítico sobre a realidade das relações de trabalho na perspectiva camponesa. Como o trabalho no campo se torna princípio educativo no LECampo e nas escolas do campo. O trabalho no campo constitui-se numa matriz formadora? Para Caldart (2008) educação e trabalho é um dos princípios da Educação do Campo. Continuando nesta pauta a autora indaga sobre

[...] o que significa pensar a relação educação e trabalho, e fundamentalmente os processos de formação humana ou de produção do ser humano, tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo? Qual a potencialidade formadora e deformadora das diferentes formas de trabalho desenvolvidas atualmente pelos trabalhadores do campo? (CALDART, 2008, p. 110).

Estas questões estão presentes nas preocupações e práticas pedagógicas da professora Lia.

“Como é que a gente vai fazer esse diálogo? Como é que esse Tempo Comunidade nos interroga para formar esse educador? E o que a universidade consegue aproximar desse Tempo Comunidade? A partir daí a nossa pergunta primeira para chegar ao Tempo Comunidade era: que campo é esse? Que campo é esse da escola do campo em Minas Gerais?” (Lia, professora).

A professora Lia lembra em seu relato que uma das formas de aprofundar estas questões postas foi estudar, “Chico de Oliveira que é, aquele livro Ornitorrinco: Crítica da Razão Dualista.” A análise de Oliveira (2003, p.60) nos ajuda a compreender a essência dessa realidade ao criticar a dualidade e alcançar sua contradição quando afirma: “A expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo as relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo.” Uma grande contradição, onde por um lado, avança-se nas tecnologias de precisão, na direção do trabalho abstrato (*ibidem*, p. 135), por outro, continua relações de trabalho análogo à escravidão, trabalho exaustivo, trabalho infantil etc. conforme Vendramini (2007, p. 129). Estas indagações podem resultar em redefinições do trabalho pedagógico do LECampo.

Tempo-espaço família intensifica o ritmo do Tempo-Comunidade, em especial para as mulheres, e mais ainda para as mulheres mães, casadas e que trabalham fora de casa. Elas revelam em suas falas as jornadas intensas de trabalho, os contratempos, a falta de tempo para o lazer, que acaba cedendo espaço para as atividades acadêmicas, nos casos de Divina e Leninha, relatos que corroboram com a fala de Margarida.

“[...] o período que a gente vai para o TC também, prá quem já tem filhos, trabalha, é dona de casa, também é intenso, porque a gente tem muito trabalho, bastante coisa. Mas é uma intensidade assim que gera muito aprendizado. [...] Se estiver mais ou menos tranquila, a rotina que a gente é acostumada: casa, trabalho, família é mais tranquilo, não é puxado, a gente tem tempo... começa a fazer a tempo tudo fica mais fácil [...]” (Divina, estudante).

“As influências que eu disse aí nos comentários anteriores foram justamente essas, porque tem outras coisas, vem trabalho, família, [...], porque é um desafio você casar o tempo e aí você tem que ser muito disciplinada e para a gente com filho, e outras coisas, você tem que dedicar, tem que tirar um tempo, se disciplinar para poder ter um tempo para dedicar. Aprofundar o que foi visto aqui no TE, senão fica essa coisa distante. Aí por isso que eu coloco como um desafio o TC para mim.” (Leninha, estudante).

As condições da mulher, seja na lida da casa, no cuidado com os filhos, do marido, e ainda ter que trabalhar fora, ou seja, a dupla e tripla jornadas de trabalho colocam questões ainda mais desafiantes para os processos de formação por Alternância. Um dado que mereceria o olhar atento e aprofundamentos em pesquisas.

Tempo-espço participação social na comunidade/igreja, no sindicato, na associação. Importante notar o sentido do termo “comunidade” como espaço de aglomeração de moradores em localidades rurais e periurbanas, aglutinadas por atividades sociais ligadas a uma associação de moradores, de produtores etc. e, na maioria das vezes, em torno de atividades religiosas, a exemplo das CEBs.

“[...] eu sempre participei da igreja e da associação, sempre participei, mas eu nunca parei para pensar a importância, eu enquanto jovem, enquanto camponesa, aí qual a importância de eu estar engajada nessas duas formas de organização. [...]. Eu vim para aqui eu não conhecia o sindicato [...]” (Fernanda, estudante).

“Começando dentro da comunidade, na minha comunidade a gente leva, eu acabo levando essa organicidade que acontece aqui dentro do LECampo pra dentro das reuniões da comunidade, aí vai além...eu já vou para a cidade para dentro das reuniões do sindicato para procurar levar...e já vou para dentro da EFA [...]” (Andreia, estudante).

“Principalmente na sua inserção na sua comunidade. O que é que você pode melhorar no social. É, no caso enquanto sujeitos que participam de um sindicato, de uma associação, de um movimento. O que aprende aqui é muito válido para o TC, no caso de Leninha. Leninha trabalha no sindicato. E eu tenho certeza de que Leninha não é a mesma no sindicato depois do LECampo.” (Taciane, estudante).

O tema participação social nos chamou muito a atenção durante a nossa inserção no LECampo, pois se dizia que as turmas atuais, por serem compostas de jovens e poucos deles envolvidos em militância nos Movimentos Sociais. Por isso, aplicamos um breve questionário específico para quem quisesse responder. No universo de 104 estudantes frequentes, das 4 turmas em curso no Tempo-Escola de janeiro de 2017, 69 responderam, ou seja, 66,99%. Desse total, 45 jovens afirmaram que

participam de algum tipo de movimento, 65,2 %, sendo apenas 24 que não participam de nada, 34,8%.

A pesquisa mostra a não participação como uma possível tendência, mas uma maioria significativa tem algum tipo de militância social, não importa tanto em qual tipo de movimento, mas tem. A Associação comunitária aparece em primeiro lugar com 24 participantes, 53,3%, em seguida o Sindicato de Trabalhadores Rurais com 10 participantes, 22,2% e a EFA com 5 participantes, 11,1%. Movimentos/entidades aparecem com 2 participantes cada: Pastoral da Criança, Cooperativa e Quilombolas e outros com um participante cada: Levante da Juventude, MPA, Geraiszeiros, teatro, Educação do Campo, Associação de Servidores. Alguns dos estudantes informaram que participam de mais de uma entidade. Em geral, os estudantes originam de setores da agricultura familiar e camponesa. Não temos informação de nenhum estudante ligado a Movimentos Sociais de luta pela terra nestas 4 turmas.

Tempo-espço lazer é um dimensionamento caro aos mais jovens que logo dão o grito: “Tem a diversão”, conforme expressa enfaticamente Geicielly, estudante. “Eu vou para a televisão”, afirma Paula, estudante. Já as estudantes Andreia e Leninha apresentam o desafio do tempo para o lazer. Para ambas, a maior parte do tempo que sobra para o entretenimento elas utilizam para os trabalhos escolares.

Tempo-espço socialização dos aprendizados. A interação de aprendizados no Tempo-Escola com as vivências na comunidade apareceu de forma recorrente nas falas dos estudantes dos dois grupos focais. Estas socializações ocorrem com a família, no trabalho em escola do campo, associação, sindicato, na comunidade local onde moram, na Igreja. A estudante Joseane descobre que este curso não é um pacote que você vai recebendo e acumulando a formação e só irá utilizá-la depois de se formar. O curso passa a interagir com a pessoa em formação e esta se torna um agente em sua comunidade. Esta constatação materializa a afirmação já mencionada em outra parte de que a comunidade é fonte, mas também fim dos processos de ensino e aprendizagem. Esta interação estudante-comunidade parece potencializar processos de absorção de teorias e conceitos na relação com a prática.

“No mês que a gente vive aqui, a gente pega muito conteúdo, aí você para e pensa, ce acha que vai usar aquilo quando você se formar. Mas não, quando ce chega lá na sua comunidade, você já está praticando aquele conhecimento que você pega aqui... Então, esses ritmos... é muito intenso, mas você vai absorvendo ele durante o tempo que você está na comunidade.” (Joseane, estudante).

A confrontação com a realidade faz perceber mudanças e a reação é de provocar mudanças também nas pessoas próximas.

“[...] quando a gente chega, a gente muda muito o ponto de vista, assim, a gente vê que coisas que a gente achava normal a vida toda, não é bem aquilo, né...e, assim, eu acho que a gente acaba socializando muito, principalmente com quem está mais próximo. Então essa coletividade que a gente vive aqui, também, vai para lá. E acaba que a gente prega também um pouco dessa coletividade onde que a gente mora, às vezes, até sem sentir.” (Divina, estudante).

A organicidade vivenciada no Tempo-Escola ganha destaque nos processos de socialização com a comunidade, ela muda visão de mundo e até capacita para mediação de conflitos.

“[...] com esse conhecimento da organicidade, da importância, reflete-se muito mesmo no tempo comunidade, na vida da gente na comunidade, a gente consegue até mediar conflitos. ... Na família. Você começa a ver as coisas diferentes. Eu acho.” (Geane, estudante).

Mesmo com suas especificidades na linguagem científica, a maioria dos conteúdos desenvolvidos no Tempo-Escola, desde que traduzidos para a linguagem que as comunidades compreendam, dá para socializar quase tudo.

“Eu acho que a academia tem suas especificidades, [...], talvez a maioria das vezes, [...] dá para contextualizar com a nossa realidade, assim, ela é colocada para a gente aqui de uma outra forma, mas, que se a gente levar dessa forma que é colocada, às vezes, por exemplo, algumas palavras, para nossa comunidade eles não vão entender, mas a gente contextualiza com a realidade, assim, em termo de vocabulário, lá.” (Andreia, estudante).

A socialização se torna meio de divulgação do curso nas comunidades. Esta constatação emerge no relato da estudante Leninha. A partir da sua inserção no curso ela se empodera frente aos dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e conquista espaço para divulgar melhor o LECampo em seu município. É fato o aumento de estudantes de sua cidade no LECampo.

“[...] o que ficou mais forte é a questão da divulgação, porque antes, lá, eles recebiam folders e o próprio sindicato não divulgava. Com a vinda para cá, isso até melhorou. Propuseram numa das reuniões um espaço aberto para poder divulgar [...]. Então já é um momento de ocupar esse espaço [...]. E agora eu sinto uma melhoria nesse sentido e

todo mundo que chega, que manifesta um certo interesse ali, quando eu estou executando o meu trabalho nesse sentido, eu já digo sobre o curso que o LECampo oferta, já digo que é em Tempo Escola e Tempo Comunidade, para eles entenderem, até porque nem eu tinha tanto discernimento sobre a questão de Pedagogia da Alternância. Inclusive é crescente o número de inscritos... [...].” (Leninha, estudante).

Tempo-espço atividades acadêmicas. Vimos na descrição do PPP e das práticas pedagógicas do LECampo, no capítulo anterior, que a carga horária das disciplinas são distribuídas uma parte para o Tempo-Escola e outra para o Tempo-Comunidade. Esta configuração do currículo articulado nos dois tempos-espços valoriza efetivamente a Alternância, na qual a formação se compreende como um processo contínuo na relação dialética entre comunidade e escola e escola e comunidade. A dialética da formação contínua comunidade-escola-comunidade tem suas dificuldades dadas as especificidades e lógicas de cada um desses espços.

Neste ponto, a pesquisa buscou verificar como as estudantes e os estudantes fazem a gestão do seu tempo e negociam consigo mesmos, com seus familiares, filhos, esposos, esposas, com suas instituições de trabalho etc. para conseguirem realizar os trabalhos acadêmicos. Sendo o tempo uma construção social, qual é o tempo de cada um para estudar, realizar trabalhos escolares?

No Tempo-Comunidade, o tempo de estudo é uma conquista de cada um e de cada uma. Nas falas dos sujeitos observa-se que o emprego pessoal do tempo para estudo recai sobre o chamado “tempo-livre”, em geral, esse tempo é à noite, bem ao final daquele espço-tempo à contraluz, pós crepuscular e antes do repouso, muitas vezes até adentrando para um espço do tempo de repouso, após as 22:00 ou 23:00 horas. Tem casos de adentrar na madrugada. São poucos os casos em que se faz trabalhos escolares no tempo-espço à luz do dia, seja no espço-tempo da manhã ou da tarde. Às vezes, em dia de folga do trabalho, ou em horário de descanso de refeições, ou nos finais de semana, no tempo-espço do descanso semanal, da fruição.

Para Leninha, estudante, o fato de trabalhar como atendente no Sindicato dos Trabalhadores Rurais em sua cidade facilita um pouco a realização dos trabalhos acadêmicos durante o dia, mas eles são realizados nos intervalos de atendimento. No horário do almoço, seria uma oportunidade, mas não conta com apoio do esposo para liberá-la do cuidado do filho neste período, às vezes, estuda à noite, mas tem limitações por não possuir computador em casa, por isso, concentra seus trabalhos nas brechas do trabalho profissional no sindicato.

“Para mim eu volto a dizer que, no desafio de novo, porque eu não vou me inscrever como disciplinada, porque eu tentei fazer, só que não tem condição nenhuma de estipular tanto tempo para estudo, tanto para outra coisa, por conta das atividades que eu tenho. [...] eu me articulei para fazer de manhã, na parte da manhã no serviço, quando acabava, entre um atendimento e outro [...]. E meu marido trabalha fora e não tenho essa ajuda dele, que poderia, às vezes, cuidar do filho para ficar, distraí-lo ali para eu me dedicar a fazer aquela atividade. [...] então, eu tentava articular tudo dentro da semana, no serviço entre um atendimento e outro e à noite quando chegava em casa. [...] não tenho notebook, computador em casa, então fazia tudo lá, para, também, entre os intervalos entre uma atendimento e outro, digitar e mandar os trabalhos.” (Leninha, estudante).

Para Fernanda, estudante, o fato de trabalhar em casa facilita e, paradoxalmente, dificulta seus estudos à tarde, pois fica dispersa pelo barulho e a roda de conversa mais atraente acontecendo na cozinha. Depois, o seu engajamento religioso, social e sindical tem feito com que, às vezes, o tempo-espço do repouso seja substituído para seus estudos em plena madrugada.

“Já para mim é bem tranquilo, assim, bem mais tranquilo, porque eu trabalho em casa mesmo, [...] Então deu ali meio dia que já terminou o almoço, praticamente, eu tenho a tarde livre. [...] eu tenho a tarde para poder pensar. Claro que você não consegue ficar ali, começar 1 hora e parar...até...1 hora da tarde e ir até 8 da noite. Não consegue porque é uma casa que tem 8 pessoas, então, acaba que o barulho ali te atrapalha um pouco, mas, em relação a tempo eu consigo conciliar mais. [...] Você tem que se educar, você tem que se policiar demais, porque acaba que eu tenho a tarde toda, mas, eu estou lá em casa... Gente! mãe, pai, tá todo mundo lá! Então, o assunto lá da cozinha está muito mais interessante que eu ficar aqui dentro do quarto lendo. Então você tem que se policiar muito. Acaba que em algumas situações tem que rodar a madrugada, porque ficou a tarde conversando. Você tem que se policiar, e outra também, porque, principalmente o processo de Alternância me mostrou a importância que tem o trabalho na comunidade. [...] Hoje eu sei a importância, então eu dedico tempo para isso também. Acaba que determinadas semanas você tem que sair três dias para participar de reuniões, seja da igreja, seja da associação, três dias completos, então, tem que achar um jeito de conciliar porque eu sei a importância que isso tem, sem contar a convivência no sindicato que aumentou muito. Então a gente acaba tendo que conciliar essas atividades que a gente toma. Mas, para mim, enquanto só estudando fica mais tranquilo conciliar.” (Fernanda, estudante).

A estudante Joseane tem uma jornada de trabalho diário de 8 horas fora. Seus trabalhos acadêmicos são feitos preferivelmente à noite. Mesmo assim, segundo

seus relatos, acontecem os entretempos pessoais que dificultam os autoestudos. Às vezes precisa utilizar os finais de semana.

“Eu consigo, eu faço meus trabalhos, leio os temas, geralmente é a noite. [...] aí que eu começo a pegar os livros e estudar um pouco, pegar os textos, o que tem que fazer, os trabalhos. Mas confesso para vocês que foi bem complicado para mim, eu comecei agora, foi bem complicado, ainda mais alguns problemas pessoais que me atrapalharam muito de fazer meus trabalhos... aconteceram muitas coisas, quer dizer, igual você falou, é...tem certas coisas que você não espera e acontece e você não está preparado para aquilo e acaba te atrapalhando, mas, é...geralmente é a noite e no final de semana, também.” (Joseane, estudante).

As estudantes Divina e Taciane, madrugam para fazer seus trabalhos, o tempo/espço mais próximo das 24:00, depois que todos foram dormir, é o mais propício para a concentração nas leituras e produção escrita de trabalhos escolares. Divina trabalha em sua casa e Taciane é auxiliar de serviços gerais em uma escola pública.

“Agora eu se for para mim falar o horário que eu prefiro fazer meus trabalhos, eu sempre escolho a madrugada, depois que todo mundo lá em casa já dormiu, que menino não está gritando: - “mãe, mãe, mãe me ajuda a fazer isso aqui”. ‘Loro’ trabalhando, galinha tudo enquanto que acha pra gritar... [...] eu procuro assim, levantar a noite, a hora que eu acordo assim, eu vou lá e começo a ler...o povo estranha... - ‘que é que você tem, vai precisar de alguma coisa?’ - ‘Não, vai dormir que eu estou lendo aqui’. É uma forma assim, parece até de memorizar melhor, porque eu não sei se acontece com outras pessoas, mas parece que quando eu estou lendo alguma coisa, tudo em casa me incomoda [...] tira minha concentração [...] eu acho que é só a noite, quando fica aquele silêncio é que minha cabeça consegue processar as informações, para eu conseguir mesmo por alguma coisa no papel.” (Divina, estudante).

“E no meu caso também é sempre à noite e, geralmente, quem dera pudesse ser depois das 8 horas [...]. Eu envio meus trabalhos meia noite, uma hora da manhã, por quê? Porque eu tenho 3 crianças e eles não são como um aparelho que eu vou ali e desligo e eles ficam silenciosos, eles querem pular, fazer barulho, conversar comigo, porque, as vezes, passei o dia, parte do dia fora e eles na escola, então naquele momento de encontro, eu, com meus filhos e esposo. Então eu tenho que me dedicar aos estudos, mas eu não posso deixar eles também, a Deus dará, tenho que dedicar a eles. E tem vezes que eu vou contar história para o meu filho dormir, e tem hora que ele demora para dormir, eu fico: - ‘meu Deus do céu ele não dorme e o trabalho que eu tenho que fazer?’ Aí, geralmente, o dia que todos dormem mais cedo e que eu já consegui tomar o meu banho e fazer as outras coisas, às vezes, 10:00 horas (da noite) eu começo, mas tem vezes que é

11:00 horas que eu estou fazendo meu trabalho em silêncio, [...] se não tiver silêncio é difícil de eu conseguir render. [...] atividade do PIBID, [...] mais um motivo que eu faço meus trabalhos depois de 10:00 horas, 11:00 horas da noite.” (Taciane, estudante).

A estudantes Geane e Andreia e os estudantes João Marcos e Wanderson, fazem seus trabalhos nos finais de semana ou, no caso de Geane, acrescenta o intervalo de almoço, Andreia inclui também o tempo da noite. As duas estudantes e o estudante Wanderson são docentes de EFA, com uma jornada semanal de 44:00 (quarenta e quatro) horas. Já o estudante João Marcos faz outro curso que o obriga dedicar somente nos finais de semana.

“Assim, sobre mim, durante a semana, no dia da minha folga, durante a semana, dedico a fazer atividade aqui do curso, ou então no final de semana que eu não trabalho, mas durante a semana assim, nos outros dias da semana é mesmo na EFA, então é bem intenso lá, aí acaba que a noite é preparar uma aula para o outro dia e assim vai... aí tem uma folga na semana e, nesse dia, eu dedico e no final de semana. Mas a organização minha é dessa forma. Tem vez, tem algumas vezes que eu levo mesmo para fazer na EFA, algumas atividades, alguns trabalhos. Então a gente tem o intervalo no almoço, então de 11:40 a 13:40 nesse intervalo ao invés de ir dormir, para descansar, fazer alguma coisa, eu pego a atividade.” (Geane, estudante).

“Eu me considero um tanto como indisciplinado, apesar da experiência do primeiro TC que eu não consegui entregar os trabalhos a tempo, [...] fico de segunda a sexta fora de casa e final de semana eu fico em casa, tenho o final de semana. [...]” (João Marcos, estudante)

“É... eu geralmente é a noite e assim, nos finais de semana e assim, acho que tudo nessa vida tem que ter um preço e sacrificar o final de semana nesse modelo de ensino, [...] tenho outras coisas pra fazer. Então assim, eu acredito que futuramente a gente vai ter uma recompensa, mas esse sacrifício dessa vida social é muito recorrente, pelo menos para mim.” (Andreia, estudante).

“O tempo que me sobra para fazer os trabalhos aqui da faculdade mesmo, é o final de semana, porque eu trabalho na EFA e lá é complicado, você tem que fazer plano de aula, tem que acompanhar aluno, o tempo todo, a gente tem que estar acompanhando o estudante, [...] Então o tempo que me sobra mais é o final de semana que eu utilizo para fazer as coisas aqui do curso.” (Wanderson, estudante).

As estudantes Geicielly, que lida com a terra junto aos seus pais e Elisiária que trabalha por conta própria fazendo artesanato, participando de feira e atuando voluntariamente com arte e educação em uma escola do campo, uma vez por semana, relatam que seus trabalhos são feitos à noite e aos finais de semana.

“Eu, particularmente, eu não falo assim: todos os dias de três a seis horas eu vou fazer a leitura desses textos para poder fazer meus trabalhos. Não, sempre que eu tenho um tempo eu vou e faço. Porque eu não vou conseguir tirar três, quatro horas do dia para fazer isso. Então sempre que sobra uma hora, meia hora eu sento e faço o que eu consigo fazer. Volto para a minha outra competência e depois sobra um tempo e eu volto. [...] sempre trabalho à noite e final de semana.” (Geicielly, estudante).

“Eu também utilizo bem do final de semana e eu tenho assim, ao contrário das minhas amigas, não estou trabalhando 8 horas por dia, eu participo de feira, então, tipo, na quarta feira eu sei que é o dia que eu tenho que preparar para feira de quinta, quinta já chego cansada, então esses dias já não dá, aí eu tiro segunda, tiro terça, enfim, o dia que dá um tempinho ali dos afazeres domésticos. Então assim, eu entreguei tudo na data certa, tive assim, 15 dias antes eu me apurei mais, trabalhei sábado e domingo e também à noite. Então, meus meninos o mais novo tem 10 anos, então já está mais adiantado, para mim foi mais tranquilo, assim. Eu pude mergulhar mesmo, em cada trabalho, não trazer nada para entregar no TE, entreguei tudo na data e, mais, me esforcei também para não estar deixando lá para frente, assim. Agora vai ser mais complicado porque a feira, a gente ganhou umas barracas, a gente vai fazer feira duas vezes na semana, então já vai ser mais 4 dias, não é? Igual, eu tenho um trabalho voluntário lá também na quinta-feira, mas é pertinho de casa, fico duas horas lá na escola toda quinta-feira. [...] aulas diferenciadas, a gente faz culinária, faz brinquedo para criança, faz capoeira, faz instrumento.” (Elisiária, estudante).

Este aspecto do tempo para estudar e realizar os trabalhos escolares nos chamou muito atenção do tempo enquanto categoria para análise. Mas antes de adentrarmos para este ponto é de se notar que há um desafio por parte dos estudantes para encontrar o tempo para a realização de estudos, por outro lado, há um grande desafio ainda hoje, para planejar adequadamente estas atividades separando o que seria conteúdo para o Tempo-Escola e o que seria para o Tempo-Comunidade. Além do que, é importante destacar que esse modelo de ensino e aprendizagem articulado em tempos e espaços diferenciados, onde em um desses tempos-espacos é o estudante quem comanda e toma para si a responsabilidade de planejar e realizar suas atividades de estudos, numa lógica autoformativa é de se estranhar, questionar com uma série de perguntas mesmo, conforme verificamos no relato de Margarida, professora do LECampo.

“[...] como é que você começa uma disciplina no Tempo Escola e termina no Tempo Comunidade? Então, uma disciplina não fecha aqui e não se trata de desenvolver...é, como se fosse para casa, porque, eu lembro que [...] nos cursos que a gente analisou, [...] cumpria a carga horária toda no Tempo Escola, e fazia atividades no Tempo Comunidade. Está vendo que nós trazemos uma outra coisa,

uma parte da carga horária no Tempo Escola e uma parte no Tempo Comunidade? Então as atividades que ele ia fazer, não eram atividades como se fossem para casa, mas, eram atividades da própria disciplina. Isso foi muito difícil porque colocou os professores assim, diante da seguinte questão: qual é o conteúdo que eu desenvolvo no Tempo Escola e qual que eu deixo para estudar no Tempo Comunidade? Eu lembro que nós fizemos muitas oficinas, muitas discussões na primeira turma sobre isso, entendeu? Teve professor que falou: - ‘Isso não vai dar certo, vai baratear os conteúdos! O aluno não vai conseguir estudar lá sozinho, conteúdos que o professor tem que trabalhar.’ [...] essa é a primeira questão. E eu acho que isso é até hoje. Isso é até hoje porque o percurso curricular, ele não modificou, a distribuição das cargas horárias até hoje é assim, uma parte da disciplina é no Tempo-Escola e uma parte da disciplina é no Tempo-Comunidade, então esse é o desafio. Bem, com isso vieram muitos, muitos desafios, o primeiro era esse: qual o conteúdo que eu ponho aqui e qual o conteúdo que eu ponho lá, então, cada professor, cada coordenador de área tinha que se virar com isso. Eu me lembro de algumas experiências assim, por exemplo, o pessoal das Ciências da Vida e da Natureza, eles já tinham um modelo de trabalhar com conceitos estruturantes, entendeu? E isso facilitou, porque eles escolheram trabalhar no Tempo-Escola com os conceitos estruturantes e, o pessoal levava material para aprofundar nos conceitos e ver como que aquela realidade estudada estava na prática. [...]o pessoal da Matemática também conseguiu estruturar questões fechadas e estruturantes da Matemática. Tinha uma coisa muito de... a dimensão prática da matemática era interessante, porque o curso de Matemática é uma coisa que o pessoal tem que fazer, tem que ficar ali na aula fazendo conta, fazendo 100 operações, ele tem que ficar ali testando o colchete, chave, fazendo expressões. Então, o pessoal da Matemática viu nisso muito a forma de articular no Tempo-Comunidade e de olhar isso, as práticas matemáticas na comunidade. . [...] Mas isso assim, primeiro semestre não foi assim, o pessoal foi tentando formatos... Se você for olhar os Guias do Tempo Comunidade da primeira turma, você vai ver isso muito, você vai ver essa coisa de nas horas do Tempo-Comunidade, aprofundar o conteúdo e articular com a prática, isso é muito claro assim, nos Guias.” (Margarida, professora).

Este relato da professora Margarida evidencia de um lado, as indagações que não foram respondidas, pois elas persistem nas práticas pedagógicas até hoje. Talvez, o que nos parece superado seja a desconfiança em relação ao barateamento, às simplificações e riscos de reducionismos que a formação em Alternância possa causar. Mas prevalece o dilema da diferenciação das fronteiras entre o que representa “tarefas para casa” e que seria continuidade de atividades relativas aos conteúdos a serem trabalhados, na lógica da Alternância e não da educação à distância.

Antunes-Rocha e Martins (2012) trazem elementos que dialogam com este ponto de nossa análise quando elas o afirmam que o Tempo-Comunidade é

[...] um espaço educativo tal qual a escola. Nesta perspectiva analítica e prática, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas constituem-se num movimento dinâmico de formação, e não uma mera transmissão de conhecimentos. A formação está no e para além do espaço escola e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se do seu processo de formação. (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2012, p. 24-25).

Outro questionamento importante pode ser levantado em relação ao desafio de não transformar o Tempo-Comunidade em lugar de aplicações práticas do que fora visto na teoria no Tempo-Escola. “O TC explicita a territorialidade da sala de aula, em que o educando está efetivamente presente ‘na sua comunidade’, na sua realidade, confrontando-a com a teoria trabalhada na sala de aula,” afirmam Antunes-Rocha e Martins (2011, p. 225). Assim, cada educando no Tempo-Comunidade, além de confrontar elementos dos estudos teóricos com sua prática

individualmente, ou em pequenos grupos, deve ainda reafirmar seu envolvimento com a sua comunidade, desenvolvendo nela as atividades de pesquisa, reflexão, problematização e, em alguns casos, intervenção. Dessa forma, cria-se um novo coletivo de ação (educando-comunidade) que permite, inclusive, a participação indireta do conjunto da comunidade no processo educativo, reforçando a relação escola-comunidade.” (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2011, p. 226-227).

A expansão da territorialidade da sala de aula para além do espaço físico da escola e mais ainda com as atividades de envolvimento social e político com a comunidade torna a formação por Alternância ainda mais desafiadora do ponto de vista dos sujeitos que, de fato, precisam compreender melhor este processo de empreender uma formação na ação e entender a ação formadora da comunidade, do trabalho, da vida em família. O tempo de estudar e aprender não está preso ao tempo na escola. Isso coloca o desafio da apropriação do tempo no Tempo-Comunidade para que ele se torne um tempo de formação contínua.

Retomando a questão do tempo como categoria da análise, encontramos em Pineau, (2003, p. 216) uma reflexão sobre a esquisocronia, o que ele denomina de “doença dos tempos modernos, uma doença de separação do sentido e dos sentidos que ligam a outros devires, se não mais do que a distribuição anacrônica dos tempos sociais,

de formação, de trabalho e de lazer.” Para o autor em tela, isso exige uma “pedagogia do tempo” para favorecer a auto-organização, (*Ibidem*, p. 218). Por isso, a necessidade da “reflexão educativa sistemática global sobre os problemas temporais”, pois “à medida que isolam um tempo dito educativo de outros tempos de vida, postulam que os outros não o são. Esta divisão acentua a patologia temporal e condiciona a aceitação dos outros tempos sociais como não educativos, ou seja, alienantes”, assevera o autor. (*ibidem*, p. 55).

A formação por Alternância nos desafia a pensar o tempo e as temporalidades na formação colocando em debate os tempos sociais. A partir do século XX, segundo Pineau, cada organismo passa a apropriar-se do tempo, rompendo com o tempo das máquinas, instituído a partir dos tempos modernos. Sobre ele Marx disse: “O tempo é tudo, o homem não é mais nada; ele é no máximo a carcaça do tempo.” (MARX, 2008, p.85). “Carcaça que progressivamente deve ser descartada das lascas de tempo livre que podem escapar da apropriação do tempo de trabalho pelo capital”, comenta Pineau (2003, p. 72).

O capitalismo impõe um novo ritmo de tempo. Esta imposição é ensinada nas escolas, desde o seu surgimento, e este ritmo está encrustado ainda em nosso tempo, ao ponto que, se todo o tempo livre não foi transformado em tempo de produção o foi submetido ao tempo de consumo. O fato é que mesmo estando livre da prisão temporal criada e imposta pelas forças produtivas capitalistas, nos mantemos em um tempo fechado, que não está absolutamente à nossa disposição, pois não sabemos o que fazer dele. Desde o fim da Idade Média, com o aparecimento do capitalismo, a cidade passa a impor o ritmo do tempo aos modos de vida e produção camponesas. Assim, o tempo das fábricas passam a induzir o tempo das aulas na escola.

Nessa perspectiva, a problemática do tempo salientada pelos estudantes, nos revela ser um objeto que deve preocupar a gestão e o conjunto dos professores do LECampo. Esta preocupação a percebemos no relato da professora Rosa.

“Para mim foi uma descoberta incrível da possibilidade de ter outras formas de organização do tempo e espaço dentro de um curso, [...] Então quando eu vi essa possibilidade de pensar a alternância dos tempos e espaços aí que eu me interessei mais ainda, por entender um pouco mais como funcionava e hoje nesses dilemas de fazer isso funcionar, que acho que é a grande questão, não é? [...] aqui, aí eu vou falar um pouco mais da minha prática, [...] que acho que é onde tem algumas saídas, e que eu vou te mostrar empiricamente o que eu faço e onde eu vejo dificuldades para pensar isso. [...] esses ‘professores’

ao mesmo tempo estão longe estão perto, estão longe e estão perto e aí eu fui me vendo também nesse lugar, que eu acho que essa alternância é constituída nas relações, que eu acho que é onde ela pega mais para mim e é onde eu tento pensa-la um pouco mais, para além de uma organização que se dá dentro do curso, é um tempo aqui na escola, é um tempo na comunidade, o que é que vai fazer...para mim ela tem mais sentido para eu pensar nas minhas práticas, na minha relação com os alunos. [...] Então quando vem essa ideia da alternância o tempo comunidade e o tempo escola, a relação desse sujeito com a sua comunidade, com o seu território, como os seus, os seus entendidos como os amigos, a própria família, a terra, a relação com a terra, com o cultivo, com os animais que estão lá, [...]. Então eu acho que a gente está falando em como lidar com o produzir, formas de lidar com essa distância [...] No semestre passado eu tentei começar a fazer algumas atividades com os alunos para eles começarem a pensar um pouco mais no uso e distribuição do tempo na vida deles, eu acho que para eles é fundamental [...] como lidar com a organização do tempo espaço na vida de tantos outros e que tem uma relação com vida, com a terra, que é muito diferente do que a gente pensa aqui. [...]. O negócio é criar estratégias para que nesse tempo eu os conheça um pouco mais para depois no tempo do TC, dar conta de estar em conexão com eles, [...] então uma coisa que eu fiz nesse TE foi aplicar um questionário lá na CSH para a gente se conhecer melhor, algumas características que muita gente sequer sabia, aí eu fiz uma atividade que era do relógio para entender como eles usam o tempo, como eles distribuem esse tempo na vida cotidiana, [...] Aí a gente colocou isso em questão, como elas mobilizam isso para constituírem essa organização no Tempo Comunidade? Para ele se conectar com esse Tempo Escola? E para que essas atividades sejam feitas da melhor maneira possível? A relação do uso do tempo, é o incentivo aos estudos autônomos, que se liga muito a essa questão, [...] fazer-me presente a distância, então era essa disponibilidade, uma postura sempre de cobrança e abertura com os alunos, porque eu acho que isso faz muita diferença, [...]. Inventei lá na disciplina, um tal de painel de notícias. Agora, no último eu não consegui mandar com a periodicidade que eu estava prevendo, porque eu perdi um monitor, então, para mim fez muita diferença, muita. Nesse painel de notícias a cada 15 dias eu envio um e-mail para a turma com notícias das mais diversas daqui da UFMG, coisas que eles foram pedindo também, temas que apareceram na aula que a gente não daria conta de aprofundar, então a cada 15 dias eu mando.”(Rosa, professora).

O relato da professora Rosa traz sua visão da Alternância como uma pedagogia das relações. Destaca a importância da sua aproximação com os estudantes, o conhecimento da realidade deles, estudos sobre a organização e gestão do tempo social, o painel de notícias como estratégias desenvolvidas com o estabelecimento de uma comunicação fluente para o melhor aproveitamento do Tempo-Comunidade com uma preocupação de que ele se conecte com o Tempo-Escola e diminua a distância em relação ao professor, aos conhecimentos desenvolvidos.

A partir desses dados, infere-se que a formação por Alternância nos tempos e espaços diferenciados escola-comunidade, requer atenção especial sobre os estudos dos “tempos sociais”, conforme Roger Sue (1995, apud Pineau, 2003, p. 95). Este tipo de formação pressupõe que os estudantes, alternantes, se tornem sujeito mais ativos, protagonistas do tempo de si. Para Pineau (2003, p. 94), os estudos científicos e filosóficos a respeito do tempo são generalizados, externos e silenciam sobre os tempos cotidianos, os tempos de vida das pessoas. Ele aponta os estudos sociológicos do trabalho, do lazer, do tempo livre como possibilidade dos sujeitos se apropriarem do seu próprio tempo. Roger Sue não faz uma sociologia geral do tempo, mas um estudo dos

[...] grandes blocos de tempo que uma sociedade se dá e se representa para designar, articular, ritmar e coordenar as principais atividades sociais às quais dá uma particular importância. Estes grande tempos sociais ou blocos de tempos, hoje geralmente se decompõem em tempo de trabalho, tempo de educação, tempo doméstico, tempo livre (SUE, 1996, p. 29, apud PINEAU, 2003, p. 96).

Nos estudos sociais sobre o tempo, o tempo de trabalho é considerado pivô, pois a partir dele é que se estrutura os demais tempos sociais. E é isto que observamos na vivência dos tempos evidenciadas pelos sujeitos desta pesquisa. A centralidade do tempo de trabalho exige de fato, um processo de planejamento da parte de cada estudante para que ele possa qualificar melhor o seu tempo de dedicação aos estudos para tornar protagonistas do seu tempo e sujeito de sua própria formação. A formação por Alternância coloca o desafio da autonomia dos sujeitos, da necessidade da apropriação do tempo de si.

As relações de alternância Tempo-Escola Tempo-Comunidade para a estudante Paula nos revela uma contribuição paradoxal, de um lado o aprendizado da autonomia em relação à família quando ela se encontra no Tempo-Escola, de outro lado, no Tempo-Comunidade coloca a necessidade da autonomia dos estudos, quando não tem o professor para direcionar a reflexão.

“Eu acho que o TE, pelo menos para mim, é um momento de autoconhecimento, sabe? Porque aqui você não tem os seus pais para estar te... “olha faz isso, faz isso, faz aquilo...” você tem que se virar...é você que tem que ir no supermercado, é você que tem que lavar suas próprias roupas, é você que tem que aprender a conviver com as pessoas ao redor, então é um momento assim, de autoconhecimento, de se virar com suas coisas. [...] Você não tem um

professor para direcionar suas reflexões, você tem que refletir por si mesmo.” (Paula, estudante).

As exigências do esforço pessoal no Tempo-Comunidade aparece nos relatos das estudantes Joseane, Elisiária e do estudante João Marcos.

“Eu acho que lá a gente tem mais esforço, quando a gente está em casa, porque aqui, você está com dúvida você pergunta para o seu professor, lá você, apesar que você pode perguntar o monitor e tal, mas lá, você tem que acabar se virando sozinho, você não tem aquele colega, que pode conversar com você, tirar dúvidas.” (Joseane, estudante).

“[...] no TC já é aquela coisa mais individualizada, é onde você vai estar, enfim, trabalhando mais sozinho, assim. [...] Eu senti assim, meu estudo bem individual.” (Elisiária, estudante).

“[...] a questão do TE é todo mundo junto e misturado, aquele povão, já no TC cada um, quase que cada um por si, individualmente.” (João Marcos, estudante).

Para a estudante Geicielly a dimensão coletiva do Tempo-Escola potencializa a força de vontade de cada um e as singularidades retroalimentam a coletividade. O trabalho individual no Tempo-Comunidade pode representar uma oportunidade para desenvolver capacidades individuais.

“Mas isso é que é, eu penso que isso que é o interessante, porque você conhece a sua capacidade, porque no coletivo ali, você querendo ou não, adquire uma força e uma vontade maior. E na individualidade você pode conhecer a sua capacidade. Saber até onde cada um é capaz e isso...conhecer as suas capacidades e as suas limitações.” (Geicielly, estudante).

Os relatos acima demonstram uma compreensão dos próprios estudantes sobre suas responsabilidades em empenhar, pessoalmente, na continuidade de seus estudos no Tempo-Comunidade, de realizar autos-estudos, como disse a professora Rosa. Este processo da responsabilização deve ser um aprendizado sistematizado nos formatos de formação por Alternância. Neste ponto, é importante dizer que uma andorinha não faz a primavera, mas ela pode induzir outras andorinhas ao processo de organicidade do tempo no LECampo. Com isso quero salientar a necessidade do coletivo docente deste curso incorporar as preocupações da professora Rosa em relação ao planejamento sistematizado do tempo.

Outra preocupação, ainda mais sensível, é em relação à condição da mulher no curso. Por conta do tempo e espaço desta pesquisa não aprofundamos na temática, mas aqui quero reforçar a ideia de que a mulher na formação por Alternância é um problema de pesquisa.

Os professores Elói e Antônio corroboram com a preocupação da professora Rosa. Para Elói o Tempo-Escola é o tempo de “[...] preparação, sensibilizar o olhar” para “colocar coisas a funcionar. [...] essas coisas estão relacionadas à escola, estão relacionadas à vida no campo, estão relacionadas aos Movimentos Sociais do campo, está relacionada ao modo como eu me entendo sujeito do campo?” O relato do professor Elói demonstra sua preocupação com o estudo da Alternância. “Mas, nesse período todo, confesso para você que eu não vi, [...] seja no colegiado, seja... uma discussão mais aprofundada sobre a questão da Alternância.” (Antônio, professor).

A relevância de estudos sobre os tempos sociais se reforça quando percebemos que, a despeito das dificuldades reveladas pelos estudantes, além das demonstrações de consciência do empenho pessoal, eles relatam ainda que conseguem revisar o Tempo-Escola no Tempo-Comunidade.

Tempo-espaço “ruminância”. Os dois grupos focais trazem relatos idênticos sobre a visão do Tempo-Comunidade como um tempo de revisar a carga de conhecimentos teóricos ministrados no Tempo-Escola. As acepções do Tempo-Comunidade como tempo de análise, aprofundamento e reflexão nos pareceu inusitada e nos remeteu a uma analogia do Tempo-Comunidade como um tempo da “ruminância”¹²², de confrontações e reconstruções.

“[...] no Tempo Comunidade a gente vai vivenciar aquilo e a gente passa a refletir mais ainda sobre muitas questões que a gente discute aqui no Tempo Escola.” (João Marcos, estudante).

“Gente! Eu vou ser sincera, para mim, o TE é o momento que você faz as perguntas, você sai daqui só com dúvidas e o TC é o momento que você vai tentar, ou esquecer essas perguntas, ou tentar responder elas [...] eu chego lá em casa, (agora eu tive que colocar internet lá em casa), aí eu estou lá, lembro de tal aula...nossa, - ‘eu tenho que saber o que é aquilo.’ Aí, nem que seja no Youtube, mas de alguma forma eu vou procurar entender mais aquilo que eu anotei no caderno aqui durante o TE. [...] a prática mesmo, a análise você faz é lá no TC, é lá na comunidade que você faz. É vendo, é observando atitudes

¹²² Ruminar, entre os animais ruminantes significa remastigar, remoer os alimentos que retornam do estômago à boca. No sentido denotativo, significa meditar, planejar, matutar, cogitar, pensar muito, refletir sobre algo. FERREIRA, A.B. de H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

erradasmesmo, você começa a analisar. É indo para a escola e ver e observar o modelo de educação que você debate aqui no Tempo Escola. É você fazer um paralelo e você conseguir comparar e ver as diferenças enormes.” (Fernanda, estudante).

“[...] a gente tem que chegar em casa e dar uma aprofundada no que foi visto aqui. Só que também tem o outro lado de casa com a família e trabalho. [...]” (Leninha, estudante).

“Lá vão caindo as fichas que foram depositadas no TE, vai caindo as fichas lá no TC, que você pega os textos: - ‘nossa será que eu li direito isso aqui?’ Volta, ou para fazer o trabalho, você volta e olha tudo de novo. Então, quer dizer que, o Tempo-Comunidade ele realmente é um tempo de estudar, é um tempode aprofundar em algumas coisas que se, às vezes, a gente vivesse uma vida cotidiana aqui, talvez, não voltaria para o campo, não escreveria sobre as nossas práticas.” (Elisiária, estudante).

“Ah, talvez o TC seria mais um momento, assim, para mim de reflexão. Acho que no TC a gente tem o tempo para refletir aquilo ali [...]” (Divina, estudante).

“[...] o TC já é um momento mais de reflexão sobre aquilo que desconstruiu que você sabia, que você pensava que era aquilo mesmo e não era, tinha algo a mais...e assim e é um momento, também, de aprendizado com a comunidade e com as outras pessoas que tem mais vivência.” (Geane, estudante).

Pelos relatos apresentados, o Tempo-Escola como tempo da teoria, do conhecimento mesmo, afirmado anteriormente, fica insustentável quando se percebe que o “conhecimento mesmo” ocorre na relação, mesmo que desafiadora, conflitiva, no tempos-espaco-comunidade.

Tempo-espaco pesquisa. Além dos trabalhos relativos às atividades das disciplinas que culminam suas cargas horárias no Tempo-Comunidade, a pesquisa emerge nos relatos dos estudantes como mais uma atividade recorrente no Tempo-Comunidade. Segundo a estudante Paula, o Tempo-Comunidade não é férias, porque o estudo continua com as pesquisas. Então o TE continua no TC.

“E ao contrário do que muitas pessoas pensam quando a gente explica o curso para elas, não é férias. A gente lá, a gente continua estudando sim e pesquisando.” (Paula, estudante).

Para o estudante o Wanderson as pesquisas na comunidade são investigações que dão base para o planejamento das aulas no caso da CVN, conforme já mencionado antes. Então o TC continua no TE.

“[...] no Tempo Comunidade a gente tem aquela coisa de fazer pesquisas investigativas na comunidade, fazer nossos trabalhos lá na comunidade [...]” (Wanderson, estudante).

O relato de Elisiária, estudante, evidencia o “memorial”, já mencionado, como uma das atividades de pesquisa desenvolvida com todas as turmas que chegam, assim como a pesquisa da realidade socioeconômica. Para a estudante o TC é continuidade de estudos cujos objetos são os próprios sujeitos e suas comunidades.

“Bem, a minha concentração no que foi pedido, no memorial e tal, o trabalho para falar da comunidade, para fazer uma análise de conjuntura do município, assim, eu gostei muito também de estar ali pesquisando, sabe, nos sites, pesquisando coisas sobre a cidade, que eu não faria assim na vida comum. [...] a gente continuou estudando lá na comunidade, escrevendo sobre nós mesmos, no caso, a nossa experiência dentro da Matemática, escrevemos sobre a nossa comunidade, escrevemos sobre o município. Então, livros que eu não tinha lido estavam lá em casa, falando sobre o município, eu fui pegar e falei: - ‘nossa se eu não estivesse fazendo o LECampo eu não ia ler isso aqui.’” (Elisiária, estudante).

Destacamos nos relatos os ditos contratempos. Todos os imprevistos que nenhum planejamento deu conta de prever. Eles precisam ser pensados na hora de planejar, pois eles representam desafios aos processos autoformativos e podem comprometer todas as atividades previstas ou pelo menos a qualidade necessária dessas atividades do Tempo-Comunidade.

“[...] aqui você está exclusivamente para isso, então a gente se dedica mais aqui, aí quando chega para você aplicar o que aconteceu aqui, lá no tempo comunidade, vem essas outras influências. [...]” (Leninha, estudante).

“Eu entendo a fala da Leninha. Ela está tentando descrever, os imprevistos que a gente tem na vida cotidiana. Porque, às vezes, uma de nós faz uma programação hoje: ‘a hora que eu chegar do trabalho, eu vou estudar aquele texto, vou refletir sobre ele para mim já adiantar um pouco aquele trabalho, nessa parte mais teórica de ler lá’. [...] Pode acontecer fatos familiares, fatos mesmo na comunidade que a gente tem que adiar aquele estudo para outro momento e aí fica para amanhã, aí amanhã acontece outra coisa ou então você só começa fazer um pouquinho e é interrompido.” (Taciane, estudante).

“Eu acho que depende mais da ocasião particular que cada um está passando na sua vida. [...] como a gente, ser humano, todo mundo passa por turbulências e problemas, dependendo apertada, a gente fica muito apertado com os trabalhos para poder estar entregando, para

cumprir data, dependendo da ocasião que a pessoa está passando em particular fica bem apertado.” (Divina, estudante).

Tempo-espaço do Estágio e TCC foram apenas citados pelos estudantes, sem comentários com mais detalhes e aprofundamentos em seus relatos. Eles completam o quadro da multidimensionalidade dos tempos-espaços identificados no Tempo-Comunidade. Importante notar que estas atividades realizadas do meio para o final do percurso formativo, se articulam com as pesquisas realizadas do início para o meio do percurso. Estas atividades serão retomadas nas análises mais adiantes sobre as mediações pedagógicas na formação por Alternância no LECampo.

Enfim, nos deparamos com uma multidimensionalidade de tempos-espaços no chamado Tempo-Escola e outra multidimensionalidade de tempos-espaços no Tempo-Comunidade. Esta pluralidade de tempos sociais nas práticas pedagógicas de Alternância do LECampo demonstra que não há uma relação binária TE-TC. Segundo Gimonet (2007, p. 121), “É verdade que a Alternância supõe duas entidades a serem vividas, sucessivamente, cada uma com suas especificidades. Mas, segundo as finalidades, uma ou outra entidade está sendo privilegiada.” O risco do binarismo seria a preponderância de um tempo sobre o outro, numa dicotomização e hierarquizações. Se se privilegia do TE, a definição de Alternância seria a relação Escola-Comunidade, mas se a importância maior é para o TC, a definição de Alternância seria a relação Comunidade-Escola, numa perspectiva reversa.

Noto que não se trata de uma relação entre dois tempos-espaços apenas. São dois territórios, escola e comunidade, mas com múltiplos tempos-espaços diferenciados em cada um deles, com uma complexidade de interações entre eles. Isso nos faz pensar na relação tempo-espaço escola-comunidade com uma pluralidade enorme e complexa de múltiplas temporalidades formativas que, talvez, fosse melhor explicada na trilogia: comunidade-escola-comunidade, dando a entender um processo dinâmico, contínuo em sequência espiralada e não linear. Também não se trata de dois tempos e muitos espaços formativos, como se tempo e espaço fossem separados. Ao trazermos para a análise o conceito de território veremos que espaço e tempo são categorias que se misturam e caminham juntas. Será importante a reflexão sobre o território para uma caracterização objetiva do que se trata a comunidade inscrita no chamado Tempo-Comunidade.

5.1.3. Tempos-espacos escola-comunidade - territorialidades de formação por Alternância

A análise das vivências da relação de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade a partir da percepção dos sujeitos educandos, professores e monitores nos remete a buscar referenciais analíticos para refletir sobre estes tempos-espacos numa perspectiva de territorialidades educativas nos processos de educação por Alternância na Educação do Campo. Vimos que a sala de aula na formação por Alternância ganha novos sentidos ao se alargar para além do espaço físico da escola, territorializando-se na comunidade, nos espacos de trabalho, da família etc. Vimos que na relação do alternante com a comunidade ele forja um “coletivo de ação (educando-comunidade), conforme Antunes-Rocha e Martins (2011), colocando a dimensão conformadora solidária desse território junto ao território da escola.

As relações educativas de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade produzem novos territórios de formação. Para pensar a categoria relação tempos-espacos escola-comunidade na perspectiva territorial nos apoiamos na acepção de “território” desenvolvida, no âmbito da Geografia, por Fernandes (2006; 2008). A leitura territorial de Fernandes (2008), contrapõe a noção de território uno trazendo a discussão sobre diferentes totalidades.

Para Fernandes (2006), o conceito de campo como território se aplica tanto para onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato quanto também das formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio. O autor afirma que

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. (FERNANDES, 2006, p. 28).

Nesta perspectiva, Fernandes está deixando a noção de campo no sentido genérico, se dirigindo ao campo, especificamente, como território camponês. “A partir desta leitura podemos compreender o campo formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas. A Educação é uma política social que

tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. (*ibidem*, p. 29). Aqui, o autor quando fala em educação, está se referindo a uma política social específica nomeadamente identificada como a Educação do Campo.

Salienta o referido autor, que o que, além de espaços geográfico, “o território também pode ser espaço político”. Assim, segundo ele, os espaços políticos diferem dos espaços geográficos em forma e conteúdo. “Os espaços políticos, necessariamente, não possuem área, mas somente dimensões. Podem ser formados por pensamentos, ideias ou ideologias. (*ibidem*, p. 30). Fernandes toma de Lefebvre (1991, p. 102), o conceito amplo de espaços social como dimensão da realidade materializada pela produção e reprodução da existência da vida humana. “O espaço social está contido no espaço geográfico, criado originalmente pela natureza e transformado continuamente pelas relações sociais, que produzem diversos outros tipos de espaços materiais e imateriais, como por exemplo: políticos, culturais, econômicos e ciberespaços.” Ou seja, o espaço como parte da realidade é “multidimensional”, por isso, definido como “composicionalidade”.

O espaço é “produto e produção, movimento e fixidez, processo e resultado, lugar de onde se parte e aonde se chega. Por conseguinte, o espaço é uma completitude, ou seja, possui a qualidade de ser um todo, mesmo sendo parte.” (*ibidem*, p. 30). Os camponeses, na sua diversidade, produzem seus espaços diversos, de modo que os espaços geográficos formados por elementos naturais possuem também dimensões sociais, políticas, culturais, produzidas pelas relações sociais. Corroborando com esta ideia a definição clássica de espaços elaborada por Santos (1996, p. 50) onde ele afirma que o “espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.”

Nessa perspectiva, Fernandes irá afirmar que

“a relação social em sua intencionalidade cria uma determinada leitura do espaço, que conforme o campo de forças em disputa pode ser dominante ou não. E assim, criam-se diferentes leituras socioespaciais. Dessa forma é produzido um espaço geográfico e social específico: o território. O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder, como afirmado anteriormente, é concedido pela receptividade. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui

limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades. (FERNANDES, 2006, p. 31-32).

Nesse sentido, Fernandes compreende que as pesquisas em Educação do Campo, ao produzirem conhecimentos específicos da Educação do Campo, constrói territórios imateriais. O território imaterial pode ser uma forma de intervenção nos processos de desenvolvimento do território material, o campo como espaço social e natural, de produção e reprodução da vida camponesa. O autor em tela ainda coloca a conflitualidade no campo da pesquisa da Educação do Campo onde, de um lado se privilegia o paradigma questão agrária – PQA e de outro, o paradigma do capitalismo agrário – PCA (FERNANDES, 2005, p. 9).

A partir das contribuições da reflexão de Fernandes acerca do conceito de território nos sentimos incomodados com o risco do uso genérico e naturalizado do conceito Tempo-Comunidade. Não se trata de qualquer comunidade. O LECampo tem vinculações políticas com a territorialidade imaterial da Educação do Campo e com os territórios materiais vinculados aos camponeses, na sua diversidade, no Estado de Minas Gerais.

A cultura camponesa é um território imaterial e, talvez, um dos elementos mais importantes para o fortalecimento da identidade como amalgama dos espaços geográficos que constituem os territórios camponeses. Nos relatos dos estudantes destacamos algumas falas que demonstram a importância do LECampo no que tangem à identidade como resgate de valores, de autoestima, de afirmação do orgulho camponês, do reforço das raízes, da possibilidade de ser multiplicador destes valores, de quebrar com os preconceitos de que campo é o lugar do atraso, contrapor a mídia que ainda reforça a imagem estereotipada do campo, do camponês, dos Movimentos Sociais de luta pela terra.

“[...] o LECampo ajuda a gente a ter orgulho das nossas raízes, [...] a partir do LECampo eu pude voltar os meus olhos para minha comunidade, a ter orgulho dela a querer ficar lá, e continuar sendo atriz lá, atuando e mostrando que minha cidade tem cultura, acho que é. E outra coisa, mesmo se a gente mudar de cidade, eu acredito que a gente vai continuar, vai ter lá nossas raízes, não vai deixar aquilo se perder, vai ter a nossa identidade.” (Paula, estudante).

“Interessante assim que o curso te dá propriedade para você, inclusive, não só ter orgulho de ser do campo, mas também fazer com que as outras pessoas também, tenham orgulho de ser do campo, mostrar que

o campo é sim um espaço para se viver bem, ter uma vida digna.” (Geane, estudante).

“Aqui a gente parece que tem uma supervalorização. Coisa que a gente não sente, pelo menos comigo, quando estava lá na zona rural, não sentia esse valor que eu sinto quando estou aqui. Quando você vê a importância, cê para e pensa, ce acha quando você é jovem e está lá no campo que você não tem valor, que você não vai chegar a lugar nenhum. E aqui te abre os olhos, e te mostra que você tem vários outros caminhos, e que você pode seguir e pode continuar lá no campo.” (Joseane, estudante).

“Eu já ouvi de professores da rede de educação: - ‘ah, você está fazendo aquele curso para dar aula na roça?’ Com aquele ar bem irônico e hoje eu já tenho a resposta na ponta da língua para quem falar desse jeito de uma escola do campo, de um aluno do campo, sabe? Na escola que eu trabalho - eu sou serviçal, aí tinha uns meninos que vinham das comunidades, menino de 6 anos, primeiro ano, que saiu da casa deles, não dava tempo de tomar um café, e foi depois de conversas lá, de ver a realidade desses meninos, que a escola oferece pelo menos um café, uma coisa para eles poderem tomar na hora que chegam na escola. Porque não tinha isso. E via menino passar mal lá, porque demorava o lanche e eles vinham, às vezes, nem tinha alimentado direito à noite. [...] Tem aluno que merenda na escola, merenda aquele tanto porque eles falam que falta, que tem situação de pobreza extrema no município. Que você vê que eles comem aquele tanto na merenda porque não vai ter o almoço.” (Taciane, estudante).

“O LECampo ele é tipo o instrumento que a gente tem para tentar mudar a realidade passada pela mídia...quando fala em Movimentos Sociais todo mundo já pensa, não é? São vândalos, está querendo tomar a terra de alguém, é esse tipo de entendimento. Muitas vezes as pessoas não entendem a associação, o grupo de oração, essas coisas... o sindicato como movimento social, [...]” (Divina, estudante).

“Vai quebrando esses paradigmas que colocam em relação ao campo. Que sempre são pejorativos, de forma excludente. Mostra uma outra visão.” (Fernanda, estudante).

A identidade é elemento de afirmação e pertencimento a um coletivo, reforça a luta, afirma Caldart (2004), na discussão da Pedagogia do Movimento Sem Terra. Em outros contextos, além da luta pela terra, a identidade é um elemento de amálgama da vida na comunidade ou território camponês. Assim sendo, quando se afirma Tempo-Comunidade, entende-se um tempo de formação no território camponês, ou tempo de formação nos espaços da vida camponesa. A Alternância, nesta perspectiva, se torna uma pedagogia do enraizamento, da manutenção de vínculos com a cultura, uma pedagogia de afirmação de identidade.

Uma formação por Alternância, numa perspectiva dos princípios da formação integral e da complexidade, segundo Gimonet (2007, p. 121), deveria envolver no Tempo-Comunidade, “toda a família, a vida e a prática profissional no seu empreendimento ou numa empresa externa, a vida social no seio da comunidade ou do povoado, mas também todo o ambiente físico e humano em que está convivendo.” Dialogando com a Educação do Campo, a Alternância no Tempo-Comunidade implicaria o envolvimento com Movimentos Sociais e Sindicais, o envolvimento com as políticas públicas etc.

Assim, podemos inferir ainda que a Alternância como uma pedagogia das territorialidades camponesas, educativas. Ou também, a pedagogia da desterritorialização da escola como espaço absoluto de construção do conhecimento, numa perspectiva de reterritorialização da construção do conhecimento na articulação com a comunidade, dialetizando a relação escola-comunidade e viabilizando as possibilidades de ampliação do acesso à educação aos trabalhadores do campo.

5.2. Acesso e permanência na formação por Alternância

A inserção do acesso e permanência como categoria analítica das práticas e compreensões da Alternância no LECampo emana de repercussões dos relatos dos estudantes. Ela evidencia-se também com significativa importância nas anotações a partir de observações durante a imersão no LECampo. A formação por Alternância impacta significativamente nas possibilidades de acesso e permanência dos estudantes na escola, sobretudo, aqueles e aquelas em situação de trabalho e de vida familiar, sobretudo, mulheres trabalhadoras e mães. O acesso e permanência dos estudantes no LECampo tem relação com a Alternância na sua dimensão rítmica de sucessão dos tempos e espaços escola-comunidade. Esta ritmização dos tempos e espaços, no caso do LECampo, consiste na organização de um período de um mês para o Tempo-Escola e 5 meses para o Tempo-Comunidade, conforme já descrevemos no capítulo anterior. Segundo os estudantes pesquisados no grupo focal, essa rítmica TE-TC de 1/5 (um tempo de um mês no TE por um tempo de 5 meses no TC), sequenciada dentro de cada semestre letivo é apropriada à realidade deles.

Em função da reelaboração do Projeto Político Pedagógico no período da imersão no LECampo, fizemos uma discussão com as quatro turmas do curso, em

janeiro de 2017, sobre a satisfação em relação à forma atual de organização do Tempo-Escola (janeiro e julho) e Tempo-Comunidade (fevereiro a junho e agosto a dezembro), respectivamente. Este tema foi debatido nos Grupos de Trabalho, socializado e sistematizado nas turmas e apresentado finalmente na assembleia geral das turmas. Foi unanimidade a manutenção do desenho atual, pelas razões que os relatos irão apontar. Trata-se de um aprendizado para a própria universidade, nesta busca para construir a melhor estratégia pedagógica para a utilização da Alternância no respeito aos tempos sociais e naturais em que os sujeitos estão imersos.

Os ritmos de Alternância no LECampo respeitam a sazonalidade do calendário agrícola ao organizar o TE nos períodos de janeiro e julho, quando os camponeses estão mais liberados do labor diário com plantios, tratos culturais e colheitas, conforme a fala da estudante Geicielly.

“[...] vou falar por mim que resido na roça, lido com a terra, janeiro e julho não é um tempo de plantio, é um tempo que a gente pode sair da roça e ir para qualquer lugar sem se preocupar.” (Geicielly, estudante).

No olhar da professora Olga, a Alternância no LECampo está organizada na medida dos sujeitos.

“[...] quem não participa pode entender de uma maneira equivocada [...] a Alternância [...] como uma pulverização, ou uma fragmentação. [...] outra forma de organização que coloca os sujeitos, a sua vida, como pessoas centrais, ou elementos centrais que vão, de certa forma, dar a medida dessa organização. [...]” (Olga, professora).

A Alternância é condição para quem trabalha poder estar na formação superior.

“[...] não fosse nesse movimento de alternância, eu jamais teria a possibilidade de fazer um curso de licenciatura em Educação do Campo, como eu estou fazendo aqui na universidade. Por que esse movimento de Alternância me possibilita a estar no campo, trabalhando, cuidando dos meus afazeres e outras coisas mais, [...] Assim, então eu acho de grande importância a alternância, pelo menos para mim, particularmente, nesse sentido mesmo de me possibilitar estar aqui fazendo um curso de graduação.” (Andreia, estudante).

“Alternância, um dos fatores fundamentais na formação de professores, [...] muito associado à essa possibilidade de conciliar trabalho com estudo, falaram que se não fosse a Alternância seria impossível cursar um curso superior dessa qualidade que a UFMG possui, destacaram relacionar a Alternância também com essa possibilidades de mães poderem estudar, que isso não seria possível se

fosse uma graduação completamente presencial [...]” (EVA, monitora).

“A Alternância é isso? É a gente pensar nesses sujeitos que têm o seu trabalho, que tem os seus plantios, que tem a sua vida ali, na terra no campo, com os ciclos que ela tem, e dar a eles a chance de estudar, de uma forma que esse tempo deles, na vida deles não fique tão, vamos dizer, fique tão subtraído por imposições de calendários que estão acima de qualquer suspeita [...]” (Olga, professora).

A Alternância é uma reivindicação dos Movimentos Sociais e viabiliza estar neste curso.

“Eu penso a Alternância do LECampo assim, o curso surgiu com uma reivindicação dos Movimentos Sociais que vieram reivindicar uma educação que conjugasse o tempo e o espaço, a vivência dos sujeitos do campo, então, como que eu vejo essa alternância? Que é uma forma que nos possibilita estar aqui sem que tenhamos que afastar um tempo maior das nossas atividades, das nossas comunidades, da nossa vivência [...]” (Taciane, estudante).

Mais, além de flexibilizar o estudo para quem trabalha, a Alternância contribui com novos saberes para aplicar no trabalho e gera envolvimento com a comunidade.

“Sobre a alternância, então ela no meu ponto de vista, ela flexibiliza o estudo para quem trabalha. Também, por exemplo, eu trabalho lá na EFA, então, a Alternância me possibilita eu estudar e ao mesmo tempo aproveitar esse conhecimento, essa formação que estou tendo aqui prá poder contribuir no meu trabalho. Então, assim, essa alternância, esse ir e vir, então você acaba tendo um envolvimento maior com a comunidade. Então isso tudo contribui muito mesmo.” (Geane, estudante).

Ainda mais, a Alternância, além de viabilizar acesso ela propicia a manutenção de raízes no campo, a valorização da cultura e a minimização do êxodo.

“Na minha concepção não teria como chamarmos de um curso de Educação do Campo se fosse um curso regular, sem alternância... se não tivesse alternância, não teria como. [...] porque todo mundo aqui é de várias cidades diferentes do interior de Minas, teria que sair lá de nossas comunidades e de nossos municípios lá e vir para cá, para BH. Logo, a gente sairia do nosso contexto, sairia do nosso lugar de pertença e viria aqui para BH, a gente seria obrigado a vir para cá.” (Wanderson, estudante).

“[...] talvez, poderíamos estar, porém, desvinculados das nossas vivências e das nossas práticas. Tipo, ia ocasionar um êxodo rural, pois a gente ia deixar e vir para uma cidade grande, quatro anos para uma formação, uma graduação, a gente poderia estar acostumando aqui, abandonado e esquecendo e ficando por aqui. Eu acho que isso aqui vincula.” (Taciane, estudante).

“E foi muito viável para a gente que vem dessa vivência do campo porque possibilita a gente estar aqui sem largar as atividades lá por todo o tempo. E tirando a gente desse contexto sociocultural que vivemos lá. Aí foi uma ideia muito boa a Alternância no LECampo.” (Leninha, estudante).

“[...] levando em consideração a distância que cada um mora daqui de Belo Horizonte, se fosse um tempo mais curto seria, no entanto, inviável, [...] E também a gente ficaria quatro anos seguidos na cidade grande, talvez, a gente perderia o interesse de voltar para o campo [...] e aí a gente não teria a oportunidade, e também, se fosse regular talvez a gente não aprenderia o conceito de Educação do Campo e das práticas que a gente desenvolve lá no campo. É uma forma de acessar o curso superior, uma educação que conjuga com a nossa vivência, uma educação de qualidade e sem sair do campo, não é? E possibilita a prática contínua.” (João Marcos, estudante).

A Alternância no LECampo conecta com as férias dos filhos, contribui para quem é mãe, algo imensurável, segundo o relato da estudante Taciane.

“E sem contar também, às vezes, quem tem a vida familiar, no caso eu como mãe de família, eu tenho meus filhos, é um período em que eles estão de férias, porque, se eles não estivessem de férias também, eles iam precisar muito mais da minha presença, de um acompanhamento na vida familiar. E eu também trabalho, então, e eu trabalho numa escola, para mim ausentar do meu trabalho para janeiro e julho eu já tenho uma certa dificuldade de liberação, é um desafio para estar aqui. Então se fosse em outros tempos, talvez, eu não estaria, porque eu teria que fazer escolhas, ou vir estudar ou abandonar meu serviço. [...] uma experiência bem pessoal, eu não sei se é o caso de todo mundo. Eu terminei o Ensino Médio em 2002 e vontade, desejo de estar no curso superior não faltava, eu cheguei pelo ENEM a conseguir passar em cursos, tipo pedagogia, gestão ambiental, fisioterapia, só que, para mim, ir para esses cursos eu tinha que deixar Icaraí, eu tinha que deixar meu filho e eu, também, não teria a condição de me bancar só estudando. Eu preciso estudar e trabalhar. Então o LECampo é uma realização pessoal, sim...imensurável, não tem como, eu não dou conta de descrever o que é para mim a significância que tem esse curso, essa alternância.” (Taciane, estudante).

O LECampo não organiza o Tempo-Escola nos períodos de férias acadêmicas porque durante o período de aulas regulares não há vagas suficientes de espaço físico e disponibilidade de docentes. Por conta das “ocupações das escolas”,

movimento da juventude estudantil ocorrida em 2016, contra as reformas neoliberais do Governo Federal, o Tempo-Escola de janeiro de 2017 coincidiu com as reposições de aulas dos cursos regulares da FAE. No entanto, este fato revelou que o espaço comporta a coexistência do curso no período letivo normal, bem como não inviabiliza a disponibilização dos professores para as aulas. Os professores que assumem aulas neste período acabam tendo que renegociar suas férias em outros tempos. Neste sentido, verifica-se que a Alternância no LECampo, tem um desenho apropriado ao contexto de vida dos seus sujeitos.

Portanto, a forma da sucessão rítmica não é um debate menor na organização de cursos alternados. Ela tem uma importância fundamental para garantir acesso e permanência de trabalhadores e trabalhadoras em percursos formativos acadêmicos. A Alternância implica em uma alternativa para quem trabalha. “É uma forma de acessar o curso superior, uma educação que conjuga com a nossa vivência, uma educação de qualidade e sem sair do campo”, conforme afirma João Marcos, estudante.

Não é nosso objetivo aqui fazer comparações entre o LECampo da UFMG com outras Licenciaturas em Educação do Campo no país, sobre este ponto da organização do tempo-espaço e das Alternâncias, ou propriamente das ritmizações destes tempos-espaços. Mas nos interessa sim destacar a diversidade desses ritmos no conjunto dos 46 Cursos de Licenciaturas em Educação, nas distintas no Brasil. O ritmo da formação alternada não está dado, ele é determinado pelas reais condições de acesso dos alternantes e das instituições ofertantes dos cursos, em acordo com os Movimentos Sociais parceiros. Pelo menos, isso pressupõe processos de gestão democrática que inclua prioritariamente os sujeitos estudantes neste debate com estratégias de diagnóstico da realidade para uma definição dos ritmos alternantes, da forma mais apropriada às reais condições de acesso.

O processo seletivo joga um papel preponderante para se chegar de fato às populações camponesas e oportunizar o acesso a quem de direito às Licenciaturas em Educação do Campo, atentando para o perfil proposto para este projeto educativo com as suas especificidades e intencionalidades em relação aos objetos da formação do Educador do Campo. Entretanto, a conflitualidade e disputas de estratégias de seleção diferenciada nos espaços da Universidade é um caminho necessário como garantia de uma possível política de inclusão.

A formação por Alternância, em análise no LECampo-UFMNG, se revela como uma das estratégias inovadoras na organização diferenciada dos tempos e espaços escolares. Ela oportuniza aos trabalhadores camponeses o acesso à Educação Básica no campo e à Educação Superior, mantendo sua permanência no campo, enquanto estudam, desenvolvendo estudos que dialogam com sua cultura, sua realidade, fortalecendo sua organização social e política, legitimando seus saberes e construindo novos saberes que venham fortalecer suas lutas. Estas constatações atestadas pelos próprios estudantes, levam-nos a inferir a Alternância como uma Pedagogia Social de Inclusão da classe trabalhadora camponesa à Educação Superior como um direito humano, rompendo com o paradigma da exclusão e subordinação, reservado às funções da escola capitalista. Na Educação do Campo, conforme Molina (2017),

parte-se da pergunta sobre qual é o papel e a função social da escola, para daí conceber o projeto de formação de educadores.” [...] Qual é o projeto de formação de educadores no contexto atual de profundas transformações na lógica de acumulação do capital no campo, representada pelo modelo agrícola baseado no agronegócio [...] Esse modelo agrícola, em função das exigências cada vez maiores de concentração de terras para a implantação de vastas áreas de monocultura, acelera ainda mais o processo de desterritorialização dos camponeses, promovendo uma intensa fagocitose de suas terras, de seu trabalho, de suas comunidades, de sua cultura, de suas escolas. [...] A Educação do Campo como práxis social é instituída e instituinte do projeto de campo proposto por esses coletivos [...]. (MOLINA, 2017, p. 592-593).

Pode-se inferir ainda que a formação por Alternância cumpre um papel político fundamental aonde a ritmização dos tempos-espços formativos, ao colocar de ponta cabeça a organização tradicional da escola, faz a grande diferença ao propiciar o acesso dos trabalhadores camponeses e povos tradicionais à educação em geral.

Com isso, foi possível que o LECampo trouxesse a marca social da classe trabalhadora do campo, pela presença massiva de estudantes com o perfil camponês. Sendo demandado e projetado com participação de representantes da classe, ele assume uma posição de classe. Assim, ele quebra com o falso discurso de neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais universalistas.

A Alternância como formato da organização pedagógica ao revelar-se como um meio facilitador do acesso aos povos do campo à escolarização como direito, no âmbito da educação superior, indaga sobre essas possibilidades também da organização curricular na educação básica como estratégia de assegurar a existência de escolas

públicas de qualidade, além de fortalecer as experiências autogestionada pelos próprios movimentos camponeses, no caso dos CEFFAs. Ela indaga ainda sobre essa possibilidade se estender para além do campo aos trabalhadores e trabalhadoras da cidade.

Enfim, a ritmização da formação no Tempo-Escola - Tempo-Comunidade numa cadência apropriada ao compasso dos sujeitos -numa nova ordem de organização escolar -, requer mediações pedagógicas específicas para propiciar uma continuidade formativa entre os distintos tempos-espços e a unidade na relação prática-teoria-prática.

5.3. Mediações pedagógicas da Alternância no LECampo-UFMG

Ao analisar as práticas pedagógicas do LECampo, notei que as mediações pedagógicas da Alternância entre Tempo-Escola – Tempo-Comunidade destacam-se como categoria de conteúdo, a partir da presença de um conjunto de atividades planejadas e realizadas ora em um, ora em outro, ora interfaciando os dois tempos-espços.

O formato da organização pedagógica por Alternância entre Tempo-Escola – Tempo-Comunidade interroga e desafia o coletivo dos educadores no LECampo. Como assim, um curso presencial mas com escolarização parcial? Como aferir frequência e avaliar o TC, quando não se está efetivamente acompanhando de perto o estudante em sua comunidade, este tempo ser contado como letivo? Aqui a Pedagogia da Alternância nos auxilia o olhar para as mediações pedagógicas com o conceito que ela traz de Instrumentos Pedagógicos no contexto dos CEFFAs, os quais cumprem uma função de integração da Alternância e possibilita a unidade teoria-prática.

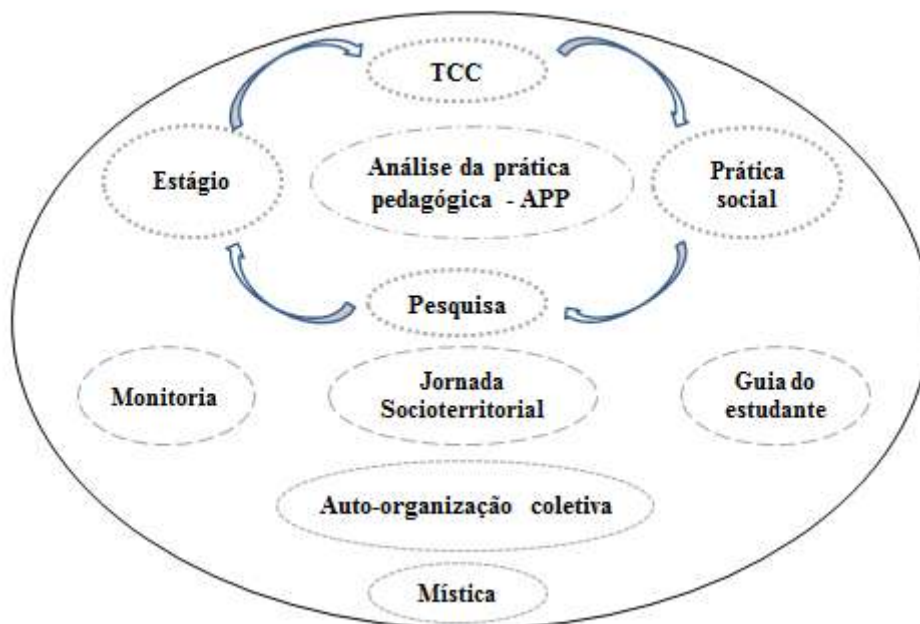
Na concepção de Gimonet (2007, p. 127) os instrumentos compõem um “dispositivo pedagógico” e este se constitui em uma das características, ou seja, um dos princípios que contribuem na continuidade da aprendizagem na comunidade e mobiliza o diálogo de saberes do meio social com a universidade. Isto significa dizer que a formação por Alternância se potencializa, na medida em que se consegue fazer interatuar um conjunto de mediações pedagógicas. Sem elas, a Alternância se tornaria um esqueleto sem carne, uma relação reduzida a uma sucessão de tempos e espços, onde o Tempo-Escola se tornaria o polo único e determinante do processo da formação.

Propomos adotar o termo mediação pedagógica, com o apoio das argumentações apresentadas e discutidas no capítulo 3, onde refletimos sobre a Pedagogia da Alternância. Nesta perspectiva caberia perguntar: Quais seriam as mediações pedagógicas do LECampo que contribuem para a articulação entre Tempo-Escola – Tempo-Comunidade? Como as mediações pedagógicas potencializam o novo paradigma da produção do conhecimento na perspectiva da práxis crítica e transformadora? Como se trata de tempos-espços com uma multidimensionalidade de microtempos e espaços, conforme visto antes, surge uma questão, pois são tempos distintos e conflitantes. O que articula, distingue sem desunir; associa, sem reduzir os campos de saberes, os da vida e os do programa acadêmicos, e entre estes, os campos disciplinares ou componentes curriculares?

Percebemos uma tendência de uma lógica da concentração e ritmização intensiva das atividades de aulas no Tempo-Escola, de um lado, e da centralidade nas práticas sociais e profissionais no Tempo-Comunidade, com o risco dessas atividades não dialogarem tanto, com a possibilidade de hierarquização, onde o Tempo-Escola pauta o Tempo-Comunidade. Há os riscos de uma dicotomização desses tempos-espços, mas também os esforços para a realização de atividades, que podem ser compreendidas como busca de mediações que articulam e distinguem sem desunir e associam sem reduzir.

Nessa perspectiva, descobrimos nas práticas pedagógicas observadas durante a inserção no curso, nas literaturas que retratam o histórico e funcionamento do curso, sobretudo, nos relatos dos sujeitos, que no LECampo há uma preocupação com a unidade formativa e a aprendizagem contínua. Neste sentido, podemos inferir que se busca praticar uma Alternância onde o ir e vir entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade não se reduz a mera sucessão desses espaços/tempos.

No inventário dos PPPs, mas sobretudo, nas observações das práticas pedagógicas, evidenciamos um conjunto considerável de atividades pedagógicas em ação. Na amplitude de atividades inventariadas, consegue-se abstrair aquelas que configuram, a nosso ver, as dimensões que caracterizam mediações pedagógicas do LECampo, conforme apresentado na figura a seguir.

FIGURA 5 - Mediações pedagógicas do LECampo-UFMG

Fonte: Dados da pesquisa.

Na elaboração do seu currículo, o LECampo fez uma escolha por um componente curricular chamado de Análise da Prática Pedagógica (APP), o qual perpassa as 8 sequências de Alternâncias do percurso formativo do curso. Sobre este componente já mencionamos no capítulo anterior, mas aqui cabe destacar a sua importância como medição pedagógica. Neste caso, a APP interage com outras mediações pedagógicas: a Prática social, as Pesquisas, Estágios, Práticas de Ensino, culminando com o TCC. Ou seja, estrategicamente, a APP se torna uma mediação pedagógica articuladora de outras mediações.

A finalidade da APP é de se constituir em um espaço de planejamento, orientação, socialização, análises, formalizações, reflexões e conceitualizações das vivências sociais, das práticas de ensino, dos estágios e tudo isso corrobora para uma síntese final do curso por meio do TCC.

A APP como um complexo de mediações, pode ser caracterizada como um método que o LECampo está criando para o desafio de uma Alternância mais integrativa, conforme se deseja de uma formação neste formato pedagógico de organização de curso.

“A Análise da Prática Pedagógica é a única que o Tempo Comunidade se envolve [...]. Quando nós fizemos o currículo, nós pensamos uma disciplina que pudesse permitir a intervenção, que seria onde ele faria a intervenção. Essa disciplina chama Análise da Prática Pedagógica” afirma Margarida (professora).

A APP se caracteriza como mediação de pesquisa, de vivências e inserções sociais e profissional. Ela potencializa uma perspectiva de centralidade do LECampo na pesquisa, pois ela transversaliza o curso e integra TE e TC, por meios das pesquisas que se materializam no Memorial, Relatórios de Estágios e o TCC.

Cabe salientar que o TCC, como instrumento culminante de pesquisa não é elemento isolado e apenas para cumprir tabela de finalização do curso. Ele está posto no LECampo como uma estratégia de formação docente pelo percurso investigativo, unindo-se desde as pesquisas iniciais com o memorial de vida, a realidade da comunidade, da escola do campo, passando pelos estágios nos espaços escolares, ligando com as vivências de engajamento social, cultural, político, profissional, seja como educador em escolas do campo ou em outros espaços da comunidade.

Vimos neste trabalho que a pesquisa tem se revelado como uma das mediações centrais, quase que única, da formação por Alternância no Ensino Superior, sobretudo, na França, conforme Demol, (1999). Naquele país, a pesquisa é concebida como uma estratégia de formação por produção de saberes nos contextos de formação por Alternância, seja na graduação ou na pós-graduação. No terceiro capítulo onde abordamos a Pedagogia da Alternância, examinamos este tema da pesquisa, por meio da revisão da literatura, mas também a partir da nossa vivência pessoal no Mestrado Internacional, realizado por Alternância, onde a pesquisa compunha um dos eixos formadores centrais do percurso, focando na produção de saberes, conforme Pineau (2009).

No LECampo, o TCC evidencia-se como um potencial mediador de uma formação que pode ser interpretada como um relatório de análises e reflexões de vivências e aprendizados de um ciclo da formação acadêmica. Em geral, o memorial de vida é parte integrante do TCC. O pressuposto é de que os Estágios instiguem os temas a partir da identificação de problemas concretos da realidade da Escola do Campo. Porém, observa-se que as temáticas de interesse também se ligam ao do mundo da produção e reprodução da vida no campo. Para Margarida, (professora) “[...] o sonho nosso [...] é que a questão de monografia saísse dessa experiência, mas, não sai, porque,

às vezes, o estudante quer estudar a questão na área produtiva, na área do desenvolvimento, não necessariamente sai dessa experiência da escola”.

No relato seguinte, o TCC pode ser comparado ao espelho por onde os estudantes enxergam a sua realidade e ampliam sua visão de mundo.

“[...] a maioria dos estudantes do LECampo, a perspectiva de compreender o mundo amplia, [...] saem enxergando... compreendendo as imbricações, [...]. Eu gosto de ver a apresentação das monografias, porque nas monografias, você vê eles, assim, dizendo da realidade, acho que isso é muito bom. E gosto também de ver no LECampo que ele enxerga com diversas ferramentas, entendeu? Ele não chega lá, só entrevistando não, tem diversas formas, assim, ele pode perguntar para pessoas, ele pode reunir pessoas, a preocupação com a participação das pessoas, acho que o LECampo, apesar de todas as precariedades, acho que assim, ele tem essa preocupação de falar da participação das pessoas, eu acho que isso é bom.” (Margarida, Professora).

O LECampo reúne hoje um número considerável de TCCs que poderiam estar organizados em um banco de dados. Está aí um campo que a pesquisa poderá nos revelar outros achados interessantes sobre os potenciais da pesquisa como dimensão formadora no LECampo. Como os TCCs retratam problemas da realidade das escolas do campo e do mundo da produção camponesa? Quais os campos que emergem nas pesquisas? Que relação eles conseguem fazer entre os componentes curriculares da área na discussão e busca de compreensão dos problemas da realidade? Como eles fortalecem a política públicas de formação do educador do campo e a Educação do Campo?

Neste primeiro movimento de análise evidencia-se a APP como uma plataforma de articulação que mobiliza um conjunto de mediações e transversaliza o curso, com grande potencial de integração entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, por meio das atividades da Pesquisa, das Práticas Sociais, do Estágio, culminando e sintetizando no TCC. Embora as atividades sejam realizadas nos dois tempos – escola-comunidade - a APP como componente curricular, demarca o Tempo-Escola como território de maior concentração e densidade.

Outra mediação central que ocorre no LECampo e se operacionaliza no Tempo-Escola é a organicidade ou auto-organização coletiva dos estudantes. A auto-organização coletiva é uma mediação fundamental, que vem se tornando um princípio estruturante do currículo do LECampo, tendo em vista que a Educação do Campo a

considera como uma das principais estratégias para efetivação do protagonismo no contexto educacional e social mais amplo (CALDART, 2004). Em outro lugar a autora afirma que “Os Movimentos Sociais trouxeram a discussão sobre a sua dimensão educativa. Os Movimentos Sociais Camponeses vêm formulando a reflexão sobre uma ‘Pedagogia do Movimento’, afirmando a luta social e a organização coletiva (constituidoras do Movimento Social) como matrizes formadoras”. (CARDART, 2010, p. 108).

Em sua pesquisa sobre o LECampo, Sônia Roseno afirma que a organicidade chegou com as duas primeiras turmas ofertadas em 2005 e 2008, pelo nível de engajamento que elas tinham com os Movimentos Sociais. Segundo a autora,

[...] desde a proposta de criação do curso, iniciado pelo MST e depois juntamente com outros Movimentos, reivindicou-se que o curso tivesse uma gestão compartilhada entre os parceiros na relação da teoria com a prática. [...] Assim, desde o início os Sujeito-Educandos se organizaram em torno de uma proposta de gestão que atendesse as demandas e que se alinhasse ao modo de gerir dos próprios Movimentos [...]. (ROSENO, 2010, p. 125).

Quando o LECampo se tornou regular na UFMG, a partir de 2009, a organicidade foi apropriada como uma prática curricular. Nas duas primeiras turmas (2005 e 2008), o perfil dos estudantes era formado, em sua maioria, por sujeitos comprometidos em Movimentos Sociais e Sindicais. Os próprios estudantes se auto-organizavam e com isso contribuía para as avaliações e a construção do curso. Ou seja, se constituíram como uma coletividade no LECampo, demarcando o território do saber e do processo da gestão pedagógica e administrativa do Curso.

A partir das turmas de 2009, 2010 observou-se que o perfil dos estudantes passa a ser de pessoas mais jovens, com menor vivência em Movimentos Sociais ou Sindicais. Este fato demandou da coordenação do curso uma tomada de posição no sentido de criar condições para que a organicidade pudesse se constituir como prática e processo formativo dentro de um componente curricular de ensino. Sendo assim, a organicidade passa a ser desenvolvida como conteúdo no âmbito da disciplina “Processos de Ensino Aprendizagem”. Trata-se de uma disciplina do eixo integrador, ofertada para todas as turmas em todos os TEs do curso. Esta iniciativa pedagógica buscou bases históricas e epistemológicas nos Movimentos Sociais e na Pedagogia Social.

O conceito de organicidade emerge nas práticas dos Movimentos Sociais com vistas a encontrar formas de organização que supere as práticas ancoradas em um líder autoritário, paternalista, assistencialista, carismático, que centraliza a liderança. Por outro lado, um grupo sem liderança, que não se organiza para as lutas favorece a individualização e o enfraquecimento dos vínculos grupais. A história das lutas populares demonstra que a forma de organização que os trabalhadores do campo constroem permite um avanço considerável em termos de conquistas bem como sinalizam para a formulação do conceito de “sujeito coletivo”(MOLINA, 2009).

Ao elencar um conjunto das principais matrizes formadoras que o Movimento Sem Terra põe em movimento para o processo de formação humana no âmbito dos sem-terra, Caldart (2004) destaca o potencial pedagógico da “organização coletiva”. Para a autora, o “enraizamento” em uma coletividade se torna condição para que aconteça a formação humana. A “formação da identidade própria e coletiva” compõem alguns dos detalhes pedagógicos que podem acontecer nos processos de enraizamento dos sujeitos numa coletividade. (CALDART, 2004, p. 344).

Para a autora, no caso das lutas pela terra, a “ocupação” se torna uma matriz da organicidade do movimento. A organicidade é expressa pela “disciplina coletiva”, implicando em “divisão de tarefas”, aonde as pessoas agem em “sincronia, numa unidade de ação”. E as ações vão se traduzindo em “símbolos” que acompanham e proporcionam um clima que expressa um modo de ser, fazer e pensar. Os conflitos e as diferenças ocorrem, pois há espaço para o contraditório, mas se busca não romper com a unidade, uma vez que se luta pelo valor de referência na força do coletivo e não do indivíduo. “Ninguém solta a mão de ninguém.”

O LECampo, historicamente, é uma ocupação da universidade. E é assim que os Movimentos Sociais veem e compreendem este curso. Para Caldart, “a ocupação da escola é um processo de organização coletiva e que visa transformá-la em uma coletividade [...]” (*ibidem*, p. 343). Contudo, sabe-se que as pedagogias escolares sempre estiveram focadas em relações individuais e isoladas entre um professor e um aluno. Entretanto, a “pedagogia da organização coletiva”, segundo Caldart (*ibidem*, p. 350) é uma contribuição reflexiva para a potencialidade educativa das relações sociais.

Nesse sentido, a organicidade dos estudantes, o fazer e o compreender os processos coletivos, é estratégico para os fins que a Educação do Campo intenciona. Os sujeitos do campo devem ser levados em conta no planejamento, na construção do

currículo, nos processos de gestão e avaliação escolar, compartilhando o poder educativo.

Ao incorporar o princípio da organicidade, a Educação do Campo, se apoia em citações na auto-organização da escola do trabalho, referenciada na Pedagogia Socialista, conforme Pistrak (2009). No contexto de disputa entre diferentes projetos de campo e de desenvolvimento na atual sociabilidade capitalista brasileira, Pistrak nos ajuda a pensar na função social da escola, pois segundo ele ela deve contribuir para formar crianças, jovens e adultos camponeses como lutadores e construtores do futuro (PISTRAK, 2009).

Com sua visão educacional imbuída do movimento das massas e de sua ascensão ao poder por intermédio da Revolução Russa, Pistrak, buscará contribuir para a consolidação da revolução, dando novo sentido para a auto-organização dos estudantes, alicerçando-a com os princípios da democracia dos trabalhadores operários e camponeses, vivenciada em torno do processo revolucionário.

A auto-organização para Pistrak, seria um dos pilares para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e para mobilizar o interesse na participação social, numa perspectiva radicalmente antagônica à visão e práticas de auto-organização burguesa. Por isso, a participação dos estudantes na gestão administrativa da escola é um exercício para a participação política no Estado. Para isso, ele sugere a estruturação de coletivos de estudantes “unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência que lhe são próximos.” (PISTRAK, 2000, p. 177).

O aprendizado e a aptidão para a coletividade é fundamentalmente condicionado pelo trabalho coletivo, uma vez que a produção cultural é histórica e realizada socialmente. Por isso, o grande desafio da nova escola, na organização do seu trabalho pedagógico, tendo entre suas premissas, a estruturação de estudantes em coletivos, é “transformar interesses e as emoções individuais em fatos sociais, fundados na iniciativa coletiva e na responsabilidade correspondente, por meio da auto-organização.” (ABREU, 2017, p. 139). “O interesse e o estímulo à auto-organização tinham como objetivo preparar todos os alunos para assumirem, quando necessário, a posição de dirigente do Estado Proletário” (*Ibidem*, p. 143).

Pistrak (2009) reconhece o quanto o Movimento Social, revolucionário, fortaleceu e impulsionou a educação de sua época, sobretudo, a educação da juventude camponesa, e o quanto isso foi importante nos processos de implementação da auto-organização dos estudantes. A organicidade desenvolvida por Pistrak e os educadores da

Revolução de Outubro de 1917, é um legado inspirador para os Movimentos Sociais do campo e as propostas educativas que eles formulam e demandam nas políticas públicas. Ou seja, a postulação da organicidade como um dos princípios estruturantes da Educação do Campo tem raízes nos “Movimentos Sociais que trouxeram a discussão sobre sua dimensão educativa [...], afirmando a luta social e a organização coletiva (constituidoras do Movimento Social) como matrizes formadoras.” (CALDART, 2010, p. 110). Essa postulação conecta com a concepção de práxis transformadora em Marx, refletida na escola socialista autogerida representada por Pistrak, bem como na escola unitária de Gramsci (2001) e a escola libertadora de Freire (1983).

O Movimento da Pedagogia da Alternância, que envolve os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), mesmo focalizando a autogestão, só nos últimos tempos, a partir dos envolvimento com a Educação do Campo, vem buscando dialogar com as referências marxistas, no que diz respeito à organicidade. Nesta perspectiva, as práticas de organicidade no LECampo indagam as práticas auto organizativas dos CEFFAs e os desafiam a ressignificá-las a partir dos referenciais do MHD.

Vimos que a organicidade constitui-se em uma das matrizes formadoras centrais dos Movimentos Sociais, à qual a Educação do Campo se referencia e é também um dos componentes da formação por Alternância. Para Caldart (2004), “a organicidade é o motor da coletividade”, um valor que contrapõe ao espírito do individualismo inspirado pelo capitalismo. O que pensa os professores, monitores e estudantes do LECampo a respeito da organicidade?

Para Margarida, professora do LECampo, a organicidade foi um aprendizado que veio com a militância das primeiras turmas. Mas, o público ingressante, atualmente, mais jovem e, muitas vezes, sem a prática da militância social, precisa aprender o valor da ação coletiva organizada. Por isso, a organicidade deverá ser formalizada no novo PPP do LECampo e incluir-se no currículo como teoria e prática.

Nos relatos de Terezinha, a organicidade deveria focar também a gestão e organização do trabalho pedagógico para abarcar a totalidade do curso, incluindo o Tempo-Comunidade.

“Essa organicidade do LECampo está muito colocada para os alunos, não é? ... se a organicidade está para um sujeito e não para o outro ela não abarca a totalidade do curso, da sua própria dinâmica... para o acompanhamento dos processos formativos não ser só recebimento dos trabalhos, das disciplinas... Porque é isso que eu fico pensando,

porque aí a relação fica muito escolarizada. Está muito a partir da relação ensino. ... que são de uma vida pulsante de um processo muito mais subjetivo de organicidade, isso fica, às vezes, mecânico, às vezes fica muito mais mecânico do que realmente, algo orgânico. ... são coisas que vai se aprendendo no caminho, eu fico vendo o amadurecimento da turma ... eles são muito mais inseridos na dinâmica do curso, na vivência da comunidade deles, ... A gente está formando sujeitos políticos.” (Teresinha, monitora).

O acompanhamento dos estudantes feito pelos monitores, não deveria se restringir a monitorar os trabalhos acadêmicos. Ainda destaca o risco de “ações mecânicas e não orgânicas.” Aqui há uma preocupação com a organicidade autogerida pelos próprios estudantes. Esta observação tem nexos com a reflexão de Caldart (2004), quando esta diz que o enraizamento em uma coletividade se torna condição para que aconteça a formação humana, sendo a formação da identidade própria e coletiva, um dos principais elementos desse enraizamento. Por isso, a inquietação com um compartilhamento menor por parte dos estudantes na gestão do curso. Mas, admite-se que o trabalho com a organicidade tem importância pelo fato de perceber um processo de crescimento nos estudantes.

A mudança de perfil dos estudantes exige uma ação mais diretiva da parte dos professores, da coordenação do curso, afirma Margarida.

“Agora, quando não são os estudantes - por causa do perfil, porque são mais jovens, ou não tem muita experiência em movimento social, sindical - a gente é que tem que ajudar, e a gente, não necessariamente sabe, porque isso não faz parte do nosso métier. Então, a gente tem que se valer, do pessoal dos Movimentos Sociais que está lá, seja como monitor ou como estudante, para ajudar a gente a fazer, porque se for para ela entrar, e ela vai ter que entrar no PPP agora, para institucionalizar. Porque se não institucionalizar, o estudante acha que ele não é obrigado. As duas primeiras turmas, não eram nem obrigado, porque fazia parte do ser deles, não é? Faz parte do curso organizar em GT, entendeu? Vai ter isso no PPP escrito, em detalhes...” (Margarida, professora).

As estudantes Elisiária, Joseane e Taciane, tem uma percepção de que se vive intensamente os processos coletivos no LECampo e que eles se replicam em várias dimensões e constituem fontes de aprendizados, conforme afirma a estudante Leninha, que “as ações em grupo, fazem parte do processo formativo.”

“[...] aqui a gente vive intensamente o grupo. O grupo da nossa sala, os pequenos grupos que se formam. Eu digo que a gente vai formando uma família menor, uma maior, depois todos os primos, pais, avós,

tios, todos juntos. ... Então, eu vejo que o aprendizado ele é em todas as partes, não é? Aqui, dentro da nossa turma, dentro da Mística, uma parte de interação, lá no hotel ... então teve assim muito aprendizado na convivência, ... um vai aprendendo com o outro, aprendendo a conviver. Então assim, o aprendizado extrapola.” (Elisiária, estudante).

“[...] você não tem só conteúdos acadêmicos, não são só atividades acadêmicas, são atividades sociais, porque você aprende a conviver, você aprende a se conhecer, com atividades de convivência, [...] você nem para e pensa nisso, mas, são vários aprendizados nas atividades que você vive.” (Joseane, estudante).

“[...] um ponto forte é a forma coletiva como é abordado os temas, por exemplo, tem seminários que envolvem todas as turmas, onde a gente protagoniza, a gente pode participar. A organização em GT, isso é marcante aqui, que divide os trabalhos para poder fazer cada um ter sua participação. [...] quando está numa plenária, ou eu posso falar, ou quando alguém vai e fala, eu estou sempre ali, aprendendo com aquilo dali [...].então é uma vivência bem intensa e que isso nos forma enquanto sujeitos. É a minha opinião.” (Taciane, estudante).

Paula, Taciane e Joseane, estudantes, já colocam a dimensão sensível do cuidado solidário de uns com os outros, que a organicidade propicia na convivência cotidiana em um curso com as especificidades da Alternância e da Educação do Campo, rompe com a lógica da competição.

“Eu acho assim, que não teria sentido, porque nos cursos regulares, eu pelo menos vejo assim, é uma competição, a pessoa não preocupa se você está doente, o que você está sentindo, sabe? Aqui, na Alternância a gente fica assim de certa forma muito sensível, sabe? E assim, se não tem aquela pessoa para estar ali te apoiando, te colocando para cima, fala: não, vamos fazer esse trabalho aqui, vamos... sabe, sua família está lá, está tudo bem, sabe? e nos cursos regulares não, é cada um por si e Deus por nós todos, sabe? Eu pelo menos vejo isso. Não teria sentido.” (Paula, estudante).

“... para mim grupo é isso, um se ajudar, se amparar, é estar um pelo outro, é aprender junto, chorar junto, sofrer junto e lutar junto, porque é Educação do Campo” (Taciane, estudante).

“[...] até almoçar, você esperar seu colega, de você pensar no bem do seu colega, se ele já almoçou se não almoçou, se tem de esperar, se não tem de esperar, se ele precisa de ajuda para ir na FUMP. Então, são atividades que vão te levando para o coletivo. Então, não é só a aula em si. É muito mais. É uma coisa que abrange muito mais do que isso, só aula, só conteúdo.” (Joseane, estudante).

Sem a organicidade o “Projeto” desmorona, afirma Divina. Para essa estudante, trata-se de algo imprescindível, embora não seja fácil, pelas diferenças dos

sujeitos. Caldart (2004) diz que os conflitos e as diferenças ocorrem, pelas contrações inerentes à nossa sociabilidade humana, mas não se deve deixar romper a unidade, uma vez que se busca focar o valor de referência na força do coletivo e não do indivíduo. Disciplinar nossos limites para respeitar os limites dos outros e manter o olhar no objetivo maior: a coletividade.

“Penso que a organicidade é de extrema importância. É difícil, não é? É muito difícil você participar dessa organicidade, de um todo assim, não é? Ainda mais quando se trata de sujeitos totalmente diferentes, com cabeças totalmente diferentes, modo de pensar, então ela é difícil, mas dentro do curso, em Alternância ela é imprescindível, tem que ter organicidade, porque se não tiver, automaticamente todo aquele projeto de curso vai desmoronando aos poucos, não é?” Na convivência em grupo que a gente aprende a conviver com o outro que é totalmente diferente da gente, a gente aprende a respeitar e a buscar entender aquilo ali. [...] cada uma tem seu horário de dormir, então assim, a gente aprende a conviver e aceitar que cada um tem seu limite. Aceitar as diferenças e impor limites [...] para não ultrapassar o espaço do outro.” (Divina, estudante).

Há relatos de estudantes que evidenciam a organicidade no Tempo-Escola inspirando vivências no Tempo-Comunidade. No caso da Fernanda (estudante), a forma da organicidade vivenciada no LECampo lhe faz questionar as relações de poder e formas de tomar decisões nos grupos em que ela participa em sua comunidade. Segundo o relato, a experiência da organicidade no LECampo inspira processos de democratização em grupos da comunidade. As estudantes Andrea, Taciane e Divina confirmam esta ideia e acrescentam que a organicidade vivida no LECampo contribui com a vivência familiar e suas práticas pedagógicas nas escolas, suas organizações comunitárias e religiosas onde atuam.

“[...] eu sempre participei da igreja e da associação, sempre participei, mas eu nunca parei para pensar a importância, eu enquanto jovem, enquanto camponesa, aí qual a importância de eu estar engajada nessas duas formas de organização. [...] Hoje eu sei a importância, então eu dedico tempo para isso também. [...] o processo de Alternância me mostrou a importância que tem o trabalho na comunidade. Eu vim para aqui eu não conhecia o sindicato, eu sabia que ele existia, [...] mas, eu não conhecia, [...] principalmente depois do terceiro período que a gente tem esse contado mais, essa discussão mais forte do qual o nosso papel enquanto camponeses e educadores no campo, eu percebi que é muito mais forte, é muito mais importante o papel que eu exerço na comunidade. [...] quando chega lá na comunidade é muito interessante a relação... você vai para a igreja, você não convive com o resto da equipe da mesma forma como você

convivia antes. Quando você vê alguém impondo algo, assim, de forma muito autoritária você fala: como assim? Não. Calma...vamos devagar aí, ... na associação então, meu Deus do Céu! Acho que eles já estão me achando a chata lá... ... hoje não... tem algo para decidir, vamos levar para a assembleia. Na igreja da mesma forma.” (Fernanda, estudante).

“Começando dentro da comunidade, na minha comunidade a gente leva, eu acabo levando essa organicidade que acontece aqui dentro do LECampo pra dentro das reuniões da comunidade, aí vai além...eu já vou para a cidade para dentro da reuniões do sindicato [...]” (Andreia – estudante).

“[...] essa organicidade que a gente aprende aqui é um fato marcante também que se aplica na nossa vivência, na hora de uma organização, de lidar com pessoas, com grupos, com associações, [...]” (Taciane, estudante).

“Outro ponto forte é a questão da coletividade entre colegas, porque todas as vezes que eu procurei, mesmo que estava no TC, cada um no seu lugar, distante, assim, foi solidário a ponto de ajudar. Então essa coletividade que a gente vive aqui, também, vai para lá. E acaba que a gente prega também um pouco dessa coletividade onde que a gente mora [...], muitas vezes até despercebido.” (Divina, estudante).

Os eventos culturais recorrentes no LECampo são apontados como espaços de formação e que demandam capacidade de organicidade dos próprios estudantes. Importante destacar este ponto, pois se trata de uma seara onde os professores não participam diretamente da organização, a não ser como convidados. Portanto, se trata de um protagonismo dos estudantes, onde a cultura e a arte comprometida emergem como forma de construção de conhecimentos.

“[...] primeiro a forma de organização da noite cultural, que me chamou a atenção, que tinha umas pessoas que eram responsáveis pela comida, outras pelo som e tal e aí o coletivo estava todo organizado [...]” (Dandara, monitora).

Todos os relatos, tanto de professores, quanto de monitores e estudantes são unânimes ao assinalarem a organicidade como importante por seus potenciais de formação para os valores da coletividade que enraíza as pessoas, forma identidade, gera protagonismo nos sujeitos, que passam a defender o Projeto do curso, seus princípios, a participar na sua organização e desenvolvimento pedagógico, bem como despertam ou fortalecem engajamentos na comunidade.

A reflexão de Horácio (2015) sobre a organicidade no LECampo reforça as percepções dos estudantes aqui expressas e nossa percepção sobre sua importância

estratégica para um curso que se deseja diferenciado para as finalidades que ele intenciona.

[...] Essa é uma das características que marca a maioria dos Movimentos Sociais que atuam na Educação do Campo. Nossa dissertação mostrou o quanto essa Organicidade contribuiu para a constituição pedagógica do curso, a questão administrativa e mesmo para garantia da presença dos sujeitos nos processos de definições no Curso. Compreendemos que por sua importância, a organicidade deve ser incentivada, debatida e concebida pelo curso como um “princípio” educativo. A autogestão dos estudantes incentiva o protagonismo dos sujeitos, forja lideranças e é um dos elos que o curso tem, para que o diferencie de outros formatos. Não é possível fazer formação de professores do campo, numa perspectiva da formação dos intelectuais orgânicos desta luta, sem a garantia da Organicidade, sempre fortalecida e efetiva. (HORÁCIO, 2015, p. 120-121).

Para Horácio (2015), o processo histórico de construção dos dois Projetos Político-Pedagógicos das turmas 2005 e 2008, respectivamente, ocorreu numa parceria entre a Universidade e os Movimentos Sociais. Observa que a primeira turma contou com espaços de diálogo mais próximo entre Universidade, coletivo dos estudantes e Movimentos Sociais, por meio de uma Comissão Político Pedagógica (CPP), onde se discutia o curso de maneira ampla, incluindo desde a dimensão pedagógica, administrativa e políticas no âmbito do seu funcionamento na instituição acadêmica, até seus papéis no contexto da Educação do Campo. Já na segunda turma, o espaço da CPP é substituído pelo chamado Grupo Gestor, o qual não cumpriu um papel efetivo de discussão ampliada do curso como ocorreu na CPP. Esta análise leva em conta que a diversidade dos sujeitos estudantes e dos sujeitos coletivos que os representava e o grau de envolvimento na militância de ambos enfraquecia a participação no Grupo Gestor, afirma Horácio (2015, p. 78).

Por um lado, a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo, como o caso do LECampo da UFMG, representa para os Movimentos Sociais e Sindicais uma conquista politicamente desejada e imensurável. Este fato pode ser o que garantirá a continuidade destes cursos. Por outro lado, a institucionalização da participação de representantes dos Movimentos Sociais e Sindicais no Colegiado do Curso é uma conquista ainda a ser feita. A alternativa, no caso do LECampo, é resgatar e fortalecer os espaços de participação democrática, a exemplo da Comissão Interinstitucional, que deveria funcionar como instância consultiva, de debate sobre os caminhos do curso e proposição de políticas para o seu funcionamento.

Enfim, a análise da organicidade, numa perspectiva de totalidade, que leva em conta os processos de participação dos estudantes, mas também dos coletivos que os representam na discussão geral do LECampo, reforçam o enfrentamento de desafios básicos que demandam, entre tantos aspectos: a discussão sobre a concepção de liderança mobilizadora que fortalece os processos coletivos; consolidação da organicidade como prática curricular e princípio educativo; reforço da conexão entre as ações pedagógicas nos diferentes tempos e espaços de desenvolvimento do curso; a autogestão da organicidade pelos próprios estudantes; a retomada do funcionamento da Comissão Interinstitucional; abertura institucional para permitir a representação de Movimentos Sociais no Colegiado formal do LECampo, dentre outros, como ferramentas necessárias para concretizar um coletivo onde os estudantes e suas representações coletivas possam atuar democraticamente e se compreenderem como sujeito coletivo.

A Mística é considerada uma mediação pedagógica importante no LECampo e expressa o nível de organicidade e de pertencimento e identidade do grupo. É uma atividade intrínseca à organicidade, pois além de envolver a subjetividade, reforça as ações coletivas. Ou seja, sendo a Mística, presente em cada pessoa e nas ações coletivas reforça o sentido da luta e cimenta a unidade das intencionalidades em torno dela. As pessoas passam a perceber que as ações se concretizam em objetivos, por isso seguem princípios e expressam valores maiores, ou seja, a “identidade coletiva em construção” se alia a questões universais, segundo Caldart (2004, p. 345).

É comum nas ocupações de terras, realizadas pelo MST, a constituição de “coletivos” para cuidar de todo o processo do antes e do durante uma ocupação, até sua consumação em assentamento. A força da “coletividade em luta” é que garantirá, possivelmente, a efetivação da conquista da terra, bem como de outras conquistas de lutas pela escola, pelas políticas públicas de Educação do Campo, de formação de educadores do campo.

As experiências Místicas, segundo Bogo (2012), podem ser explicadas no âmbito das tradições espirituais religiosas, mas também pelas ciências políticas e pelos Movimentos Sociais. A Mística vivenciada no LECampo é uma expressão da militância social, política, da luta pela terra, da utopia de uma sociedade sem classes. Nesta perspectiva, a Mística é um tempo de luta que se mede pela espera e pela preparação das vitórias, ao contrário dos tempos produtivos que se mede pela produtividade, conforme

Bogo, (2012). A espera, não é perda de tempo, pois é ócio criativo da militância. Esta espera tem o sentido do verbo esperar de Freire (FREIRE, 2000).

A Mística é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam.” [...] “Sem a Mística, não haveria história militante, as massas perderiam as esperanças logo de início e deixariam escapar a energia do combate, da resistência e da persistência. As lideranças se corromperiam...” [...] “A Mística neste caminhar é mais do que o alimento; é também a fome que não deixa parar nem dormir enquanto não se chega ao lugar desejado. O sujeito da história já não vive mais para si, mas para a sua coletividade presente e para aquela que ainda irá nascer. (BOGO, 2012, p. 477).

A Mística cimenta e reforça a consciência e identidade coletiva, o pertencimento e a coesão grupal, um projeto de vida, de sociedade. “[...] na Mística, [...] você aprende a coletividade.” Afirma Joseane (estudante). Quando há vitórias se alegram, celebram-se as conquistas. Quando há dificuldades, derrotas, desânimos, perdas de direitos, faz-se denúncias, buscam-se as energias para continuar a caminhada. Pela expressão dos momentos de Mística se percebem níveis de pertencimento a uma coletividade, de identificação, participação e militância dos sujeitos.

Nota-se que a APP, a organicidade, a Mística são mediações importantes e mais aderentes ao Tempo-Escola, embora tenham mais ou menos interfaces com o Tempo-Comunidade. No Tempo-Comunidade identificam-se outras mediações também importantes como a pesquisa, práticas sociais, o estágio, TCC, já mencionados no rol das atividades desenvolvidas pela APP. Salientamos a Jornada Socioterritorial como um dos destaques do Tempo-Comunidade.

A Jornada Socioterritorial evidencia-se como uma estratégia com estatuto de mediação pedagógica importante no LECampo. As indagações sobre como o TC poderia constituir-se em um tempo formativo resulta na criação da Jornada. As interrogações da Professora Lia são instigantes para pensarmos na formulação da Jornada como mediação pedagógica. “Como é que esse Tempo Comunidade nos interroga para formar esse educador? A universidade consegue aproximar desse Tempo Comunidade? Que escola há no campo? Que campo da educação do campo em Minas Gerais?” (Lia, professora). “[...] a jornada, no meu ponto de vista é um avanço enorme no Tempo Comunidade.” (Margarida, professora). Ela de fato, é o espaço de maior explicitação do exercício do diálogo entre as disciplinas”, afirma Elói (professor).

A jornada surge como meio de minimização da dispersão dos sujeitos no território, reunindo-os pelo menos uma vez em um de seus territórios, como oportunidade para conhecer outra realidade e articular ensino, com pesquisa e extensão, o tripé da proposta do Ensino Superior, além de articular as áreas. Assim, a jornada cumpriria um papel de

“síntese desses outros dois movimentos da extensão e da pesquisa [...] desafoga essa coisa do ensino, consegue trazer uma outra parte da vivência, formação que está para além do currículo, possibilidade de se fazer isso em conjunto com as outras turmas, de ir para uma outra comunidade que não é a sua, de estranhar o que é o cotidiano.” (Teresinha, Monitora).

Na perspectiva de conhecer realidades diferentes, a professora Olga, compreende a Jornada como “inserção naquilo que é o nosso objeto central que é pensar a escola do campo”. Para a monitora Teresinha “É espaço condensado para o professor conhecer a realidade do campo [...] é propiciar processo de trocas.” O campo tem uma diversidade de contextos e sujeitos, a Jornada permite conhecer “não só a realidade dele, mas, uma outra realidade, campesina, não necessariamente, [...] ele se desloca para uma outra realidade igual,” afirma a professora Margarida.

A professora Lia, corrobora com as ideias de Olga e Teresinha, mas questiona o risco de se reduzir o campo ao espaço da extensão. “O campo ou as comunidades camponesas, elas não são apenas campo de extensão, elas são campos de ensino, campo de pesquisa.” Esta visão do ensino para além da escola é coerente com os princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, conforme já exposto em outro lugar.

Há uma preocupação em não reduzir a compreensão do TC à atividade da Jornada, conforme nos assevera a professora Lia. Seu desenho está se modificando, afirma a professora Margarida. Ela quer dizer que antes, a Jornada se concentrava na escola e que neste novo desenho ela abre para outras realidades no seu entorno. Em vez de organizar uma intervenção pedagógica na escola, a Jornada se volta para a inserção na realidade, numa perspectiva de vivência e pesquisa.

Enfim, avalia-se que a jornada “[...] é muito pequena em vista do ganho político que ela tem, segundo o professor Elói. Isto é, são poucos dias de trabalho para os impactos que resultam. Sua consecução, pelo que já mencionamos em outro lugar antes, se torna um evento de importância pela força simbólica da presença da

Universidade na comunidade anfitriã. Isso envolve um conjunto de atores no território, onde acontece reuniões, atos políticos, seminários com debates, geralmente centrados nas problemáticas do campo e da Escola do Campo.

A Jornada Socioterritorial, no âmbito do LECampo, pode ser classificada como uma mediação de junção entre a comunidade e a universidade; da organização de ações coletivas; de relacionamento entre parceiros da Educação do Campo e de aproximação da formação docente com os sistemas públicos municipal e estadual de ensino. Ela potencializa as relações de formação por Alternância, envolve aspectos da interdisciplinarização do curso, ao ser trabalhada nas interconexões das áreas e disciplinas e por demandar todo um trabalho compartilhado em equipe, entre docentes e monitores e a interface entre instituição acadêmica, as escolas e comunidades envolvidas, mobilizando uma rede de parceiros no processo. A Jornada Socioterritorial aprofunda a dimensão da auto-organização coletiva no âmbito da organização do trabalho pedagógico, desde o processo de planejamento, execução e avaliação.

Além da APP, identificamos outros três mediadores pedagógicos que situam operacionalmente interagindo na interface Tempo-Escola - Tempo-Comunidade. O TCC, a Monitoria e o Guia do Estudante. O TCC já foi objeto da nossa análise quando abordamos a APP. Seguimos com a análise da Monitoria e o Guia do Estudante.

A Monitoria. No rol das mediações, abstraídas das práticas do LECampo, a Monitoria se apresenta como uma atividade fundamental, em um contexto de institucionalidade acadêmica, onde os professores não possuem vínculo de dedicação exclusiva. No capítulo anterior descrevemos a Monitoria a partir da nossa observação e compressão desta atividade, ao exercitá-la junto aos estudantes, professores e com um contingente de 15 monitores.

Quando da minha inserção no LECampo para cumprir a tarefa da Monitoria não éramos chamados de Monitores e sim de “Bolsistas”. Ou seja, o que nos caracterizava era a bolsa e não a função. Logo de cara questionamos o termo bolsista por ele não representar aquilo que recebemos da coordenação como tarefa a desenvolver. Para quem vinha de experiência de Monitor de EFA, termo explicado no terceiro capítulo desta tese, a identificação com a função foi imediata, por isso, logo nas primeiras reuniões de trabalho propusemos, intuitivamente, sermos chamados de Monitores e não bolsistas.

Depois, no estudo do PPP do LECampo, para nossa surpresa, descobrimos o termo Monitoria, onde em poucas linhas ela era apresentado, genericamente, como

“auxiliar de aprendizagem” no TE e TC (UFMG, 2009, p. 24). Em seguida, descobrimos o artigo de Diniz, *et al.* (2011) intitulado “Reflexões sobre o papel da monitoria no curso de Licenciatura em Educação do Campo – turma 2005”, o qual reforçou a nossa reivindicação para a mudança do termo bolsista para Monitor. Neste ponto da nossa reflexão, apresentamos falas de professores e monitores a partir de suas indagações sobre a Monitoria.

Rosa, professora do LECampo, expõe a sua passagem de uma concepção de bolsista para Monitor, se colocando no lugar desse sujeito, ampliando também a sua visão sobre suas funções.

“O que esse bolsista... [...] começando a falar bolsista, porque era a forma como a gente concebia, e hoje pensado nessa nova identidade do monitor, o que é esse lugar do monitor, quais são as funções desse monitor, de pensar esse lugar de articulação, de mediação que é muito mais ampla do que acompanhar a disciplina, é acompanhar a relação desse sujeito com o tempo, como é que ele vai lidar, como ele vai lidar com esses espaços da universidade, com o espaço da comunidade?” (Rosa, professora).

Para Eva, Monitora, a monitoria exerce um papel de proximidade do estudante com o professor, facilita o recolhimento e organização dos trabalhos do Tempo-Comunidade para entrega ao professor. O Monitor inspira mais liberdade para os estudantes poderem chegar próximo.

“[...] vejo como um sujeito que está mais próximo do aluno, está mais acessível, digamos assim, muito mais do que um professor então os alunos tem muito mais liberdade para tirarem dúvidas, às vezes, sanar dificuldades com o monitor do que com o professor. Até mesmo questão de enviar trabalhos para os professores. Às vezes, é muito mais fácil você enviar trabalhos para um monitor, no caso eu fiz esse trabalho de organizar tudo em uma pastinha do dropbox, para depois encaminhar para os professores, eu acho que tem até uma certa segurança maior, sabe?” (Eva, monitora).

A Monitora Dandara descreve em detalhes a sua experiência de Monitora, com jornadas de trabalho prolongadas durante os TEs e chama a atenção para a necessidade do acompanhamento presencial dos estudantes no Tempo-Comunidade. Quando ela diz que foi em todos os TCs é importante salientar que se trata das atividades de Jornada Socioterritorial. Ela insiste no acompanhamento *in loco* do TC

fora das Jornadas, mesmo que em núcleos aglutinando os estudantes por polos regionais.

“[...] percebi que ser Monitora e desenvolver uma prática pedagógica... era eu estar ali dando um apoio ao professor, e esse apoio [...] se dava às vezes complementando as explicações, ajudando a corrigir os trabalhos, ajudando a elaborar os planos da disciplina, o plano livre também, da disciplina. Eu vi que não acabava quando se dava o fim mesmo do horário da disciplina. [...] o processo educativo ele ia sendo permeado também em diferentes espaços e tempos, a prática, ela não se findava assim: se a aula começava 7 da manhã e acabava 5 da tarde, [...] meu trabalho docente ele continuava [...]. Fui vendo que nesses momentos ali eu ia ouvindo sobre os municípios de cada pessoa, sobre as histórias de vida de cada pessoa, sobre as escolhas: por que é que eu vim parar na Educação do Campo, como é que era a minha luta e aí foi muito bom [...]. Quando eu fui monitora eu pude participar de todos os Tempos Comunidade, [...]. Seria importante acompanhar esses alunos para além dessa Jornada, para além desse evento [...]. Eu sentia falta de ver ele nesse processo do lado de lá [...]. Eu gostaria de fazer, esse acompanhamento no contexto do sujeito mesmo, que aí, o que ele vive de Educação do Campo e de prática de alternância, porque ele está lá na comunidade dele, ele está vindo aqui alternando esses tempos e espaços, eu ia viver junto com ele. Porque eu [...] acho que não é um processo só de ensino, é um processo de ensino e aprendizagem para ele e para mim, então eu acho que eu também preciso fazer esse movimento para completar essa rota. [...]. Compreendendo, obviamente, as limitações, do tamanho que é o nosso estado a gente não conseguiria estar todos os dias, ou todo mês com todos, mas, pelo menos agendar visitas periódicas nesses núcleos para estar mais próxima e aí essa é uma das coisas que no processo de acompanhamento eu sentia falta mesmo.” (Dandara, monitora).

Para Rosa, professora, o dilema é a distância. Como se fazer presente encurtando essas distâncias? Para ela a maior dificuldade está nas distâncias dos estudantes em relação aos seus Monitores. Ela indaga como trabalhar a tessitura das aproximações, com que mediações. Ou seja, para os professores, a mediação da Monitoria requer uma criatividade que reúne estratégias com outras mediações para encurtar as distâncias que ocorrem durante os TCs. A própria professora compreende a necessidade de conhecer seus estudantes e para isso aplica um questionário para elaborar uma caracterização geral da turma. Sugere a motivação do planejamento do tempo e a colocar-se à disposição para atender-los a qualquer tempo.

“[...]Então eu acho que a gente está falando em como lidar com o produzir, formas de lidar com essa distância para que ela não se constitua numa distância cada vez mais distante, então para a gente se

aproximar, então a gente está falando das tessituras das aproximações, [...] aqui já começo a pensar nas estratégias, o que é possível pensar a partir disso, não é?” (Rosa, professora).

“Uma que para mim é muito importante para fazer essa conexão é conhecer esses sujeitos melhor, então uma coisa que eu fiz nesse TE foi aplicar um questionário lá na CSH para a gente se conhecer melhor, algumas características que muita gente sequer sabia, aí eu fiz uma atividade que era do relógio para entender como eles usam o tempo, como eles distribuem esse tempo na vida cotidiana. Aí a gente colocou isso em questão, como elas mobilizam isso para constituírem essa organização no Tempo Comunidade. [...] A relação do uso do tempo, é o incentivo aos estudos autônomos, que se liga muito a essa questão, um terceiro que eu coloquei aqui, fazer-me presente à distância, então era essa disponibilidade, uma postura sempre de cobrança e abertura com os alunos, porque eu acho que isso faz muita diferença.” (Rosa, professora).

Para Margarida, professora no LECampo, o acompanhamento dos estudantes *in loco* no Tempo-Comunidade não é algo tão necessário, pois se trata de jovens e adultos. Essa visão coloca nos estudantes a responsabilidade pela auto-organização nos estudos. Por outro lado, ela alega as dificuldades de disponibilidade de tempo para viagens por parte da equipe docente e dos monitores.

“Esse tipo de acompanhamento...a gente tem que pensar, também, que são adultos, entendeu? [...] a gente escolhia talvez visitar aqueles que tinham mais dificuldades [...]. As duas primeiras turmas como tinha mais recurso a gente conseguia fazer um acompanhamento mínimo, pessoal. Nunca entendi que isso era muito importante, assim, ir lá, acompanhar aluno, por aluno. [...] o que eu sempre acho que a gente tem como desafio era a gente usar as ferramentas da tecnologia, entendeu? [...]a educação superior você não forma só na sala de aula, sala de aula é um dos ambientes, você se forma na biblioteca, no corredor, na cantina, assistindo uma palestra [...] E outra coisa, o nosso número de professores é pequeno [...] os monitores teriam que ter disponibilidade para essa viagem, entendeu? O monitor ele estuda, porque ele não está por conta, não é? Ele estuda, ele trabalha, E então eu acho que ele pode ir um dia ou outro, mas, não pode ser uma coisa de regra, a bolsa que ele ganha é muito pequena [...].” (Margarida, professora).

Contudo, Rosa, professora, nos coloca uma questão fundamental que é o se colocar no lugar da disposição para garantir a conexão com o estudante, em um período em que ele está sozinho e distante.

“Uma outra coisa que eu sempre me coloco, isso, em todas as disciplinas, de me colocar sempre disponível para o aluno, que eu

acho que isso tem implicações muito grandes, e eu acho que é nesse lugar que eu consigo me conectar com eles, eu já chego me colocando como esse sujeito da exposição mesmo [...]. Eu acho que a Pedagogia da Alternância implica isso, é uma implicação de um estar disponível para o outro, nesse período, principalmente, que ele vai e que muitas vezes, não sei, é um pouco do que eu sinto, se sente sozinho por não estar nessa conexão, principalmente essa presencial.” (Rosa, professora).

Por fim, Glorinha, Monitora, expõe o lugar do monitor como de proximidade que, às vezes, corre-se o risco de assumir papéis dos estudantes mas que, na verdade, ocorre um dilema do não lugar, pois o monitor não é aluno e nem professor, então o desafio é saber ficar no caminho do meio, saber mediar o que for necessário.

“O papel do monitor sempre tem esse lugar, não é? Porque a gente fica lá, muito perto do estudante, muito junto do estudante, às vezes, fazendo até o mesmo discurso e a gente faz essa mediação com a coordenação, com os professores e a gente fica nesse limbo assim, um pouco com dificuldade em alguns momentos, de se posicionar, de saber se é que deve falar nesse momento ou não, não é? Se a gente vai atropelar um processo de que o protagonismo ali não é nosso. Porque a gente como monitor a gente não tem o protagonismo, nem do educador, nem do educando, a gente media mesmo, eu acho, esse processo, no que for necessário.” (Glorinha, monitora).

A Monitoria vem para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem no LECampo. Auxilia os professores no acompanhamento dos estudantes no TE e TC. Minimiza o fato de o LECampo não contar com professores exclusivos para o Curso. Mesmo assim, prevalece o dilema do acompanhamento do TC que se limita aos meios modernos da comunicação à distância, mas que nem todos ainda possuem acesso fácil. Neste sentido, uma mediação complementa as limitações de outras, como é o caso do Guia do Estudante.

O Guia do Estudante no LECampo é uma mediação pedagógica que se materializa como um suporte impresso, no formato de um caderno, para registro e armazenamento de informações fundamentais a respeito das atividades relativas aos processos de ensino e aprendizagem das disciplinas desenvolvidas, tanto no TE, quanto no TC. Ele se faz bem mais necessário no TC pelo fato de não haver lá nem o professor e nem o Monitor no dia a dia para orientar de perto o estudante nas suas tarefas acadêmicas.

A reflexão de Correa e Cordeiro (2011), elucida a importância da elaboração de materiais didáticos no contexto do LECampo e justifica a necessidade da produção

impressa, tendo em vista as limitações de acesso aos meios digitais por parte dos estudantes. Assim, afirmam os autores:

Tendo em vista a facilidade de acesso ao material impresso e a agilidade de manuseio, esse material é o principal eixo articulador de ensino e aprendizagem entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, por isso mesmo apresenta um processo de complexidade no seu processo de produção, de modo que, ao desenvolver a mídia impressa, é preciso enfatizar a capacidade reflexiva do aluno, procurando integrar o conhecimento prático e teórico relacionado ao seu contexto de atuação. (CORREA e CORDEIRO, 2011, p.156).

Conforme os autores em tela, são várias as possibilidades de produção de material didático para atender às demandas de facilitação dos processos de ensino e aprendizagem nos tempos atuais e que as novas tecnologias da informação jogam um papel importante nesse processo, considerando que, “todo processo educativo é comunicativo e todo processo comunicativo também é educativo”, conforme afirma Correia e Cordeiro (2011, p. 159). Nesta perspectiva do entendimento do material didático como um recurso de comunicação e da variabilidade de possibilidades de sua produção, seria o Guia um material didático? No contexto do LECampo, que tipo de material didático ele seria?

O Guia do Estudante iniciou como um recurso de comunicação das atividades a serem desenvolvidas no Tempo-Comunidade. Tanto é que ele começou a se chamar Guia do Tempo-Comunidade. Seu conteúdo era preenchido com os chamados textos-base, oriundos de autoria própria dos professores ou recortes de textos selecionados de outras autorias diversas. Ele vinha no sentido de procurar integrar o conhecimento prático e teórico, relacionando o contexto de vida dos estudantes. Além disso, continha as orientações para a realização de trabalhos de pesquisas das disciplinas, uma vez que todas elas possuem carga horária estendida ao Tempo-Comunidade.

Buscando compreender o atual Guia do Estudante a partir dos sujeitos envolvidos no LECampo, esta pesquisa reúne algumas percepções nas falas de professores, mas também as nossas reflexões abstraídas do processo de inserção no LECampo. Para Margarida, professora do LECampo, o Guia do Estudante é material com potencialidades de um livro diferenciado, pois reporta a um programa diferenciado das disciplinas, um texto em construção que não pode ser relacionado ao livro didático.

“[...] o guia eu vejo nele um potencial que eu acho que ele é um tipo de livro diferenciado, ele não é um livro didático, ele não é um livro acadêmico, não é...é um texto ... é um texto em construção... um programa de disciplina, diferenciado [...]” (Margarida, professora).

A referência ao Guia do Estudante como um texto diferenciado e em construção tem um sentido de um material com evidentes potencialidades, mas que está em processo. A professora Margarida explicita este processo e o que ela chama de diferenciado em sua narrativa, afirmando que: 1º ele continha um Plano de Curso significativo, pelo fato de ser comentado, na forma de uma narrativa mais afetiva, envolvente, ao contrário das descrições genéricas, convencionais e frias, comuns aos planos de curso ou planos de ensino; 2º ela destacava a autoria de um texto fundante, de apresentação e introdução do conteúdo da disciplina e 3º aspecto incluía a orientação de tarefas, pesquisas, leituras, observações, vivências, outras dicas de aprofundamento do assunto, entre outros, para o Tempo-Comunidade. Cabe destacar que as narrativas trazem lembranças de atividades elaboradas para o Tempo-Comunidade com orientações focadas mais em práticas emuladas dos assuntos desenvolvidos no Tempo-Escola.

Não há uma memória que detalha as mudanças ocorridas no referido Guia. A um determinado momento ele passa de Guia do Tempo-Comunidade para Guia do Estudante. Aos poucos ele se reduz, em termos de conteúdo, ao Plano de Ensino descritivo e de maneira convencional. Perde-se a prática da elaboração autoral do texto-base para introduzir a disciplina. No período da nossa inserção no curso, eram recorrentes os comentários sobre a importância do resgate do Guia, sobretudo naqueles três aspectos de conteúdos analisados no parágrafo anterior.

Um dos papéis da minha participação na Monitoria do LECampo era a de contribuir na elaboração do Guia. As reuniões de planejamento do Tempo-Escola ocorriam, geralmente, até um mês de antecedência. Porém, nestas reuniões não vinham todos os professores que deveriam atuar no Tempo-Escola. Havia um desejo expresso e orientado nas reuniões de planejamento para que o Guia estivesse pronto até o início do funcionamento do próximo Tempo-Escola. Os coordenadores das 4 áreas deveriam orientar seus professores. Os Monitores deveriam contribuir nesta elaboração. Em alguns casos, os Guias eram elaborados pelos Monitores.

A inexistência de uma equipe docente exclusiva tem reflexos que impactam negativamente na elaboração deste material mediador, considerado estratégico nos

processos de uma formação por Alternância. Também a alta rotatividade de Monitores ocorrida no período da inserção neste curso pode ser vista como um elemento que reflete numa contribuição de baixa intensidade na elaboração do Guia, dentro dos seus parâmetros de conteúdos e do tempo desejado para sua finalização.

Na função de Monitor no LECampo, além do acompanhamento de áreas específicas, tive contatos diretos, respectivamente por um semestre, com as turmas da CSH, LAL e CVN, participei também do Núcleo da Formação Integradora. A coordenação desse núcleo solicitou apoio para a elaboração dos Guias. Em um dos semestres, foi desenvolvido um processo de elaboração de dois Guias, sendo um para as disciplinas do Eixo integrador e o outro para as disciplinas da formação pedagógica e específica da área. Neste intento de uma ação pedagógica mais compartilhada entre as disciplinas, os professores foram orientados a fazer o texto-base, a comentar seus planos de curso e propor atividades compartilhadas para o Tempo-Comunidade. Foi uma tarefa difícil, pois só conseguimos finalizar o material ao final do Tempo-Escola. A indisponibilidade de tempo dos professores para reunir, debater, elaborar, revisar e validar o material, em tão pouco tempo, quase inviabilizou este intento.

Observamos que o Guia continuou a ser elaborado, mas numa perspectiva individual de cada disciplina e reduzido, na maioria dos casos, ao Plano de Curso, numa rotina que se justifica pela necessidade de orientar atividades para o Tempo-Comunidade, uma vez que toda disciplina se completa com carga horária nos dois tempos-espacos de formação.

Em sua narrativa sobre o Guia, Santo, professor do LECampo, faz uma reflexão sobre as possibilidades da interdisciplinaridade do Guia e os dilemas do trabalho prescrito que pode prevalecer sobre o real e estabelecer hierarquias, onde o Tempo-Escola pautaria o Tempo-Comunidade, causando prejuízos ao trabalho pedagógico. Para o professor Santo, o problema não é o fato de prescrever, mas o como se prescreve, evitando prevalências de um tempo-espaco sobre o outro, do conteúdo prescrito sobre os conteúdos da realidade e a possibilidade das atividades planejadas se tornarem um “para casa”. Ainda instiga o desafio do acúmulo de experiências em torno dessa elaboração se tornar um laboratório para o aprimoramento desta mediação no LECampo.

“[...] Aqui no LECampo, então veja bem, como que eu organizaria assim minhas práticas, do ponto de vista, a gente poderia chamar de

prescrição, que é o Guia que a gente elabora [...]. No Guia está colocado também uma proposta de plano de aula, uma justificativa aí da disciplina e na verdade uma justificativa transversal porque no Guia, está contido ali mais de uma proposta disciplinar. [...] para a gente que pesquisa muito do trabalho, a gente poderia chamar do trabalho prescrito, é uma prescrição, é interessante aí não tem nenhum problema com a existência da prescrição. A gente questiona é a prevalência da prescrição sobre o real, porque, na verdade, ela é falsa, mas, quando se tem essa compreensão, ela provoca uma distorção e isso traz prejuízo para a qualidade do trabalho. Então não tem nenhum problema em haver a prescrição, a questão é a forma como é, se ela hierarquiza saber, se deprecia a experiência concreta. [...] se você cria uma hierarquia, pode sugerir que o Tempo Escola prescreve para o Tempo Comunidade, não é? Isso aí é claro, exagerando aqui, poderia redundar quase que numa ideia de para casa, então não é bem isso. Muito bem, então se no Guia a gente cria possibilidades para que essa hierarquia não esteja manifesta, isso já é um avanço, agora é claro que um segundo Guia, um terceiro Guia, um quarto Guia deveriam ser a expressão mais bem acabada do que foi o primeiro e o segundo Guia, ou seja, o acúmulo ele reflete também no Guia.” (Santo, professor).

A partir das informações e vivências em torno do Guia do Estudante, passamos a inferir alguns elementos para responder às perguntas colocadas neste tópico. Chegamos a uma conclusão de que o Guia do Estudante é um material de comunicação e interação entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Ele comunica atividades a serem desenvolvidas no TE e TC. Leva atividades das disciplinas e propõe trazer a realidade em forma de dados de pesquisas empíricas.

Mas ele também poderia ser instrumento de articulação do trabalho em equipe entre os professores, conforme vimos no relato do professor Antônio. Neste sentido, ele conformaria características de interação de saberes da universidade com a comunidade e vice-versa e relação entre os saberes dos diversos componentes curriculares. Assim, mais que levar conteúdo, o Guia deveria conter planejamentos de atividades, de pesquisas, de leituras, de avaliações, de observações e orientação de pesquisas a partir de temas da realidade, numa perspectiva interdisciplinar.

Porém, as disciplinas ofertadas numa única vez, em um determinado Tempo-Escola acaba se prejudicando por não ter um tempo devido para o tratamento das atividades no “retorno” do TC. As disciplinas ofertadas ao longo do curso por mais de uma vez, para além de um TE, conseguem realizar um nível de “intervenção” maior no movimento do TC para o TE e vice-versa, quando são planejadas em sequência. Isto é, transversalizando no tríplice movimento TE-TC-TE. A disciplina Análise da Prática Pedagógica I a VIII, neste caso, transversaliza todo o curso e aparece como um dos

espaços privilegiados de mediação das intervenções, conforme já mencionado anteriormente.

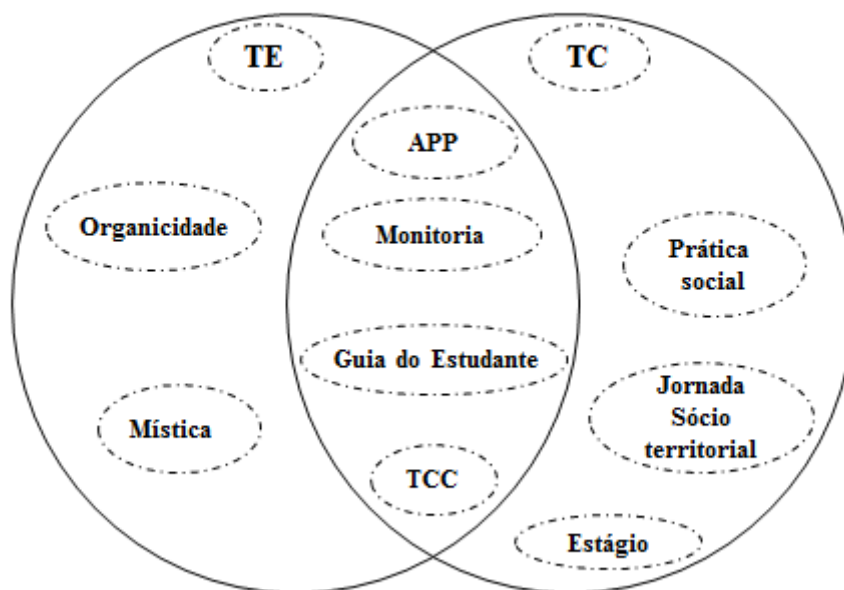
Nessa perspectiva, o Guia seria um documento com maior potencial de interação entre saberes da prática e das ciências se as disciplinas fossem ofertadas com a sequência TE-TC-TE. As condições da institucionalidade acadêmica limitam o cronograma da maior parte das disciplinas em ofertas concentradas, bem como inviabilizam o tempo necessário para o planejamento e a execução de práticas pedagógicas mais compartilhadas. Contudo, o Guia do Estudante, em nossa avaliação, é uma das mediações mais tangíveis pela sua materialidade física que facilita o acesso e manuseio rápido, bem como constitui-se em um dos principais mediadores da continuidade do ensino e aprendizagem entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

Além de um mediador de ensino-aprendizagem na multiplicidade dos espaços nos dois tempos Escola-Comunidade, o Guia do Estudante poderia potencializar mais a mediação das pesquisas e das práticas sociais. Estas duas últimas dimensões merecem mais aprofundamento em outras possíveis pesquisas, o que poderia potencializar ainda mais o Guia em seus processos de aprimoramento. Talvez, fosse interessante, o LECampo pensar na possibilidade de um núcleo especializado de coordenação de elaboração e sistematização do Guia, para garantir a sua efetividade, especificidades e aprimoramento e, conseqüente, qualidade da Alternância no LECampo, uma vez que, a intensidade da integração dos tempos e espaços de formação alternada depende do nível de pedagogização que se consegue empreender, numa perspectiva da práxis pedagógica.

Por fim, na figura seguinte, uma representação dos mediadores pedagógicos do LECampo, articulados nos tempos-espaços onde eles operam com certa predominância e maior interação.

FIGURA 6 – Operacionalização dos Mediadores pedagógicos do LECampo-UFMG no tempo-espaço¹²³

¹²³ O desenho final desta figura 6, contou com a contribuição dos estudantes do LECampo, participantes na palestra “Formação por Alternância no LECampo da UFMG”, realizada na abertura do Temo-Escola, no dia 07 de janeiro de 2019, onde apresentamos alguns pontos dos resultados desta pesquisa.



Fonte: Elaboração do autor, 2018.

A Análise da Prática Pedagógica (APP), Monitoria, Guia do Estudante e Trabalho de conclusão de Curso (TCC) são mediações que interatuam nos dois espaços-tempo escola-comunidade e possuem interações com as demais mediações.

A Organicidade e Mística são mediações identificadas com predominância operacional no Tempo-Espaço Escola.

A Pesquisa, Prática Social, Jornada Socioterritorial e Estágio são mediações com operacionalidade predominante no Tempo-Comunidade, sendo todas elas orientadas durante o Tempo-Escola, pelo Guia e acompanhadas pela Monitoria.

Esta representação das temporalidades e espacialidades das mediações é apenas um recurso didático para demonstração prática de predominância da operacionalização de cada uma delas. Observamos que elas interagem entre si, sem fronteiras definidas e são importantes para a construção do conhecimento na unidade teoria e prática.

5.4. Relações teoria-prática na formação por Alternância

Ao analisar as práticas e compreensões da formação por Alternância no LECampo percebo que a relação teoria e prática se evidencia com destaque nos relatos dos sujeitos pesquisados e ela reforça a perspectiva contra-hegemônica do curso. Esta categoria é um dos fundamentos da Educação do Campo e um elemento chave nos processos de formação por Alternância. Aqui caberia indagar qual a relação teoria-prática que orienta a matriz formativa das Licenciaturas em Educação do Campo. Uma primeira questão para análise gira em torno da primazia, se da prática em relação à teoria ou vice-versa, ou se a relação é a da indissociabilidade entre uma e outra dimensão. Importante ressaltar que a relação teoria e prática na formação por Alternância se apresenta como um dos elementos paradigmáticos na forma de produção do conhecimento.

O debate em torno da relação teoria e prática começa com os relatos de um grupo de estudantes que consideram a primazia do Tempo-Comunidade nesta relação, pois é da realidade que se deve partir o processo de ensino e aprendizagem.

“Na minha opinião, o TC pauta o TE, porque se é Educação do Campo a gente tem que vir da nossa realidade, do conhecimento da experiência.” (Wanderson, estudante).

A monitora Cida, avalia que não é o acesso o ponto central da Alternância, mas o diálogo que ela propicia com o objeto Educação do Campo.

“[...] a questão da alternância, não era só por uma questão de garantir que eles pudessem fazer o curso, não é? A Alternância eu acho que está dentro do objeto em si da Educação do Campo que é tentar fazer esse diálogo mais de perto, entre a prática, entre o meu lugar de moradia, entre a escola do campo e a universidade.” (Cida, monitora).

“[...] é meio confuso né, a gente parar para pensar onde começa, é lá na comunidade ou é aqui? Para mim é lá porque é lá que você tem contato com todo o saber e a partir desse saber você vem para a universidade e aqui você constrói e desconstrói, não é? Aprimora e vai de novo”. Eu penso da seguinte forma, porque que o TC que conduz o TE, porque é de acordo com a nossa realidade, assim, que tem que propiciar a contextualização aqui. Para poder contemplar a nossa realidade.” (Geane, estudante).

“E o que a gente aprende lá, a gente acaba trazendo para cá para poder socializar com a turma e acaba provocando mais reflexão e aí não para”. (João Marcos, estudante).

Para outra parte dos sujeitos, a primazia é da teoria no Tempo-Escola, de onde emana a reflexão e as possibilidades de transformação na realidade. No Tempo-Comunidade é o lugar da vivência e do colocar em prática, portanto, uma perspectiva extensionista, difusionista, baseada na educação bancária. (FREIRE, 1982).

“[...] muitas das coisas que a gente vê aqui na teoria, identifica lá com a prática e chegando lá tem possibilidades de reforçar, de transmitir já desde o primeiro contato no curso esse conhecimento.” (Leninha, estudante).

“[...] quando ce chega lá na sua comunidade, você já está praticando aquele conhecimento que você pega aqui... Então, esses ritmos... é muito intenso, mas você vai absorvendo ele durante o tempo que você está na comunidade.” (Joseane, estudante).

“[...] só há uma transformação do pensamento e de reflexão da nossa sociedade quando a gente vem para cá primeiro...” (Paula, estudante).

“O TE eu chamaria assim de reflexão e o TC de vivência.” (Wanderson, estudante).

Ainda nesta perspectiva da dicotomização entre teoria e prática aparecem falas que invertem a percepção, passando a definir o Tempo-Escola como lugar da ação e o Tempo-Comunidade espaço da reflexão.

“Para mim o TE é um momento de ação e o TC é um momento de reflexão. No sentido assim, do TE ser um momento mesmo mais teórico, mesmo... Teórico e também um teórico dialogado com outras...com experiências de vida...e o TC já é um momento mais de reflexão sobre aquilo que desconstruiu que você sabia, que você pensava que era aquilo mesmo e não era, tinha algo a mais...e assim e é um momento, também, de aprendizado com a comunidade e com as outras pessoas que tem mais vivência.” (Geane, estudante).

No debate propiciado pelo método do grupo focal, as pessoas se sentem à vontade para expor suas ideias e estas podem conflitar, antagonizar. Notamos nos dois grupos focais uma tendência de polarização do debate em torno da relação teoria e prática, da primazia de um polo para outro, mas também de uma tendência de síntese de ideias, onde certas posições tanto de um lado quanto de outro tendem a ceder espaço para uma possibilidade de integração a partir de afirmações de que os tempos-espacos estão ligados, conseqüentemente a teoria e prática. Ao final, houve um certo consenso conforme as posições que seguem.

“Mas é complicado, eu prefiro acreditar que é um paralelo, que é uma troca ali [...] Eu definiria o TC como a continuidade desse ciclo. Eu não sei se ele começa se é lá ou se é aqui, mas, eu acredito que é um ciclo que dá continuidade lá ou aqui. [...] Eu acho que não dá para definir, não, é uma troca, mútua. Para mim é interligado. Um depende do outro.” (Andreia, estudante).

“Gente! É muito, é muito interligado, cê não consegue..., é muito é muito ligado os dois. Você tá aqui, cê tá discutindo em sala, independe do tema, ce tá discutindo, pensando sua realidade lá. Aí você chega lá, num percurso de aprendizado, de convívio muito grande, cê chega lá, você está observando uma aula na sala, lá na escola, lá onde você acompanha, você está lembrando daqui, aí você fica: - nossa, esse professor bem que poderia fazer diferente! Por que eu sei que dá certo, eu sei que daria certo dessa forma, você já debateu lá na sala, daria certo. É muito, é muito, muito conhecimento nessa ligação entre o TE, o TC. E outra, [...] a gente faz, reuniões mensais com os estudantes do LECampo. Então ce percebe que não é uma coisa, eu cheguei lá, lá na comunidade e cada um foi pra sua casinha, acabou, não. É interligado. Você tem mais que estudantes do LECampo [...] Você tem um grupo de estudantes do LECampo, camponeses, que estão juntos, que estudam, que trabalham em prol de uma educação diferente. Você vê que cria um vínculo, uma ligação muito forte. Não é nada separado um do outro, eu estou na faculdade, no TE, tô desligado da comunidade, não. Você chega na comunidade, você não desliga do TE, é muito interligado.” (Fernanda, estudante).

“[...] esses 5 meses do tempo que a gente está lá, a gente não fica desvinculado da prática daqui da faculdade, porque tem os trabalhos, tem o TC que é a jornada socioterritorial que é um momento que os professores vão ao nosso encontro. Então não são os 5 meses desvinculado da faculdade. Mantém o vínculo. [...] Os dois se complementam. Na minha concepção, não tem TE sem TC, não tem TC sem TE.” (Taciane, estudante).

Os relatos de Geane, Wanderson, Taciane, e Divina (estudantes), atestam a ocorrência de uma construção do conhecimento a partir do diálogo dos conhecimentos científicos com os conhecimentos de cada um, da comunidade, o conhecimento popular, as vivências, experiências. O estudante Wanderson destaca ainda a mediação das pesquisas investigativas para trazer os conhecimentos da realidade para universidade. E as estudantes Elisiária e Joseane colocam que os professores são curiosos em conhecer a realidade do campo e outros já demonstram conhecer.

“[...] a gente tem todo esse conhecimento científico e tal. A gente tem essa oportunidade de voltar e conseguir conciliar esse conhecimento da gente com o saber da comunidade. Aí, tudo isso é um conhecimento muito grande. [...] É interessante também que, por exemplo, TC, os trabalhos que a gente desenvolve no TC eles fazem com que a gente tenha contato mais aprofundado com o conhecimento

popular, né, é sempre conciliado também com o conhecimento científico. Isso é muito interessante.” (Geane, estudante).

“[...] a gente não fica restrito só na discussão teórica aqui da faculdade, porque no Tempo Comunidade a gente tem aquela coisa de fazer pesquisas investigativas na comunidade, [...] Então, na minha opinião, vem mais dessa relação [...] do conhecimento da vivência popular, da comunidade para a faculdade, então é essa relação de conteúdo teórico, mais o que vem do saber do, primeiro vem do nosso saber empírico, do saber da experiência, um saber prático lá da comunidade e depois faz essa relação do saber popular e saber científico, é isso mais basicamente na CVN.” (Wanderson, estudante).

“[...] a gente já tem um conhecimento, às vezes, de uma prática, mas, chega aqui aprende uma teoria e conjuga com essa prática, traz de lá nossos conhecimentos, porque aqui são valorizados, os conhecimentos prévios, são levados em consideração. [...] os professores quando eles vem para o LECampo eles acabam se envolvendo com a nossa realidade. Se eles não tiverem uma vivência de campo eles passam a ter, passam a gostar, admirar, conhecer e a conjugar, no caso o conhecimento teórico deles com a nossa vivência, com a nossa realidade.” (Taciane, estudante).

“[...] o trabalho que a gente vai levar para o TC foi todo programado por atividades que vieram do TC passado e tem ementas de algumas disciplinas que é feita a partir do que você traz da vivência”. (Joseane, estudante). “[...] a partir da nossa realidade” (Paula, estudante). “Eu acho que dos saberes prévios, muitas vezes, é assim.” (Divina, estudante).

“[...] os professores têm curiosidade de conhecer o campo através da gente.” (Elisiária, estudante).

“Eu entrei agora e até meio surpresa. Porque você fica assim, nossa, um professor de faculdade saber aquilo que eu estou passando, que minha comunidade... ele compreende aquilo que acontece na minha comunidade, então ele entende isso, ele sabe disso, sabe desses processos.” (Joseane, estudante).

Existem os professores que não desenvolvem o ensino e aprendizagem no diálogo dos saberes, porque segundo a afirmativa de alguns estudantes: “Nem todos partem da nossa realidade”. Na percepção dos professores, participantes na pesquisa, destacamos movimentos que vão da teoria para a prática, conforme as falas de Elói e Margarida.

“No LECampo nessa Alternância de tempos o que eu tenho percebido é que a Matemática ela vai além dessa coisa de ter uma aplicabilidade, de ter uma função, ela permite...eu falo assim, se ela tem uma funcionalidade é porque ela põe algo a funcionar, não é? E quando ela põe algo a funcionar, é algo que escapa a matemática, a escola e vai muito além disso...e hoje quando a gente pensa lá, a matemática como

uma área do conhecimento a gente tem colocado muito essa questão, o que é que essa matemática põe a funcionar especialmente no Tempo Comunidade? Que questões essa matemática permite, não é? Aos sujeitos ali da escola?” (Elói, professor).

“Então, o primeiro formato que eu vi, foi essa tentativa de fazer conceitualmente as questões mais relevantes no Tempo Escola e o aprofundamento ser no Tempo Comunidade. Esse aprofundamento sempre foi de estudo, e de tentar articular com a prática, toda a disciplina tentava isso, observe na sua prática, converse..., dependia de cada disciplina, tinha sempre essa vontade, desde a primeira turma.” (Margarida, professora).

Feliciano, professora, traz uma discussão metodológica onde o ponto de partida é a prática dos sujeitos, o conhecimento prévio, sua compreensão, numa postura de diálogo dos diferentes saberes.

“[...] a gente tem uma concepção, dentro do ensino de ciências, há uma corrente que [...] vem lá do construtivismo e ainda que o construtivismo tenha assim, 500 críticas em relação, tem algumas coisas que são assim, consenso não é? Por exemplo, que o aluno aprende melhor a partir daquilo que ele já sabe, quando é significativo para ele, não é? Quando ele tem uma participação ativa. Então, quando eu quero saber as concepções dos meus alunos, mesmo saber por saber, e eu falo com eles não adianta saber a concepção do seu aluno...ah, tá bom...você pensa assim...ótimo...agora ciências pensa assim e nós vamos estudar ciências, não é isso, é esse diálogo, deles trazerem as concepções lá de campo, de plantação, de o que é agroecologia etc., e a gente trabalhar, não as concepções...parece até que fica estranho, mas, a partir disso que eles trazem, a gente trazer as discussões científicas, não com a intenção de mudar a concepção, mas, de eles estabelecerem um diálogo entre o que eles trazem, o que a ciências traz e aí colocar em cheque, não o que é bom e o que é ruim, olha a ciência traz essa concepção, se eu aplicar nisso aqui, como é que vai ser?” (Feliciano, professora).

O professor Elói retoma seu pensamento para uma perspectiva dialética quando afirma que

“[...] o TC e o TE não pode ser uma teoria e uma prática, a gente não pode vir aqui, embebedar o menino de teoria e falar assim, agora vai lá para a prática. Aí ele volta, aí a gente fala que teoriza...olha... a gente tem que falar o seguinte: olha esse curso ele está o tempo todo articulando experiência e sentido. Então a gente está, a partir das experiências que o aluno vive, seja no TC ou no TE, a gente está produzindo sentidos para a Educação do Campo. [...] romper com essa fronteira disciplinar e pensar outras questões da formação do professor, questões epistemológicas mesmo, o que é o conhecimento matemático? Como é que o conhecimento matemático está articulado

com a vida? A valorização das matemáticas dessas culturas [...]” (Elói, professor).

Já, os professores Santo, Lia e Antônio e as Monitoras Dandara e Glorinha concordam com Feliciano, mas vão além do diálogo dos saberes – o partir do real, ver o ponto de vista científico - no processo do ensino e aprendizagem, na relação professor-aluno. Eles indagam e discutem sobre a dimensão da práxis dos estudantes e dos professores também. Como estabelecer uma dialética, dos estudantes trazerem mais o real para o Tempo-Escola e os professores saírem do seu lugar comum e ir ao real para ver melhor, sentir esta realidade do campo para daí construir estratégias de encaminhamentos de intervenção neste real?

Santo coloca a Alternância como práxis e avalia a necessidade dos professores fazerem o movimento da imersão na realidade do campo, sem a mitificação do real.

“[...] quando você trabalha com Alternância você tem um outro elemento que nessas outras experiências não tem. Porque você tem elementos da ação e da reflexão e da práxis, por quê? Você tem a oportunidade de ir no real, aliás, de partir do real, ver o que do ponto de vista científico a gente tem para dialogar com isso, poderíamos voltar no real, entender melhor o real, poderíamos ver os encaminhamentos, as intervenções no real, poderíamos também rever se a ciência que nos disse que era para fazer A ou B se ela realmente é pertinente, se ela tem limite, se ela tem limite ela serve até certo ponto e a partir de certo ponto ela não serve, se ela não serve a gente teria que criar uma ciência, ou então a gente teria que entender no limite da ciência o que é possível fazer. Então, assim, nós temos que aperfeiçoar os nossos instrumentos, correto? Mas nenhuma perfeição de instrumento, vai ser dada se, na verdade, a gente não fizer o melhor de todos os testes, ou a melhor de todas as elaborações que é o real, o confronto com o real, sem mitificar o real, a experiência, eles também tem limites, tanto que está aí. Agente sabe que do ponto de vista da relação do poder se experiência fosse suficiente, poxa, as pessoas não estavam lascadas, elas tem muito conhecimento.” (Santo, professor).

A professora Lia nos apresenta a Alternância como um desafio no LECampo, porque segundo ela o Tempo-Comunidade ainda não comparece como deveria no Tempo-Escola. E uma coisa ela assevera: o Tempo-Comunidade não se limita a um lugar de extensão acadêmica. Ele é também lócus de ensino e pesquisa.

“A questão da alternância, ela é sempre um desafio, não é? Porque alternar tempos e espaços, eu lembro que naquele texto que eu fiz lá sobre os territórios e a Alternância como espaço formativo, ela ainda é

muito desafiadora, porque o contexto que nós nos aproximamos para lidar com o conteúdo na Educação do Campo, ela é o campo, mas ainda falta muito desse campo presente no processo alternante, sabe? Acho que há ainda esse hiato, embora nós estejamos muito, já tenhamos muitas coisas que se aproximam, por exemplo, das vivências serem refletidas na escola, de algo da escola, eu acho que o movimento da Jornada , ele é fundamental para isso, para que a universidade saia desse lugar, e aí é desse lugar e não só o lugar escolar, a escolarização, o espaço escolar como aquele que a universidade reconhece como forma [...] como a dimensão formativa desses educadores, mas a dimensão do campo ela é para além disso, é a vida, que vida é essa? Que dimensões são essas? São questões que eu acho que estão nos desafiando, e eu diria, o tempo comunidade. [...]o campo ou as comunidades camponesas, elas não são apenas campo de extensão, elas são campos de ensino, campo de pesquisa, sabe?” (Lia, professora).

Antônio traz sua inquietação com a Alternância integrativa x sucessão de tempos-espacos.

“[...] dois pontos que eu acho que tem a ver com a questão mais epistemológica, questão de como é que você vê o trabalho, um deles é essa distinção que eu acho, esse desafio, essa luta que eu acho que temos que discutir que é: Alternância entre sucessão de tempos de estudo, ou interação entre tempos de estudo? Passar da sucessão para a interação, acho isso um desafio enorme, enorme...fazer com que o Tempo Comunidade esteja dentro do Tempo Escola e que o Tempo Escola esteja dentro do Tempo Comunidade, quer dizer, os dois dialogarem [...] para mim é o nosso maior desafio, isso deságua na metodologia didático-pedagógica que essa sim é que é o problema, porque a Pedagogia da Alternância, não foi só para resolver problema de tempo e espaço, foi para resolver uma concepção de educação, eu penso assim, uma educação que não fosse apenas aquela voltada para o homem da cidade, mas que fosse uma educação que pensasse essa outra realidade do campo, [...]” (Antônio, professor).

A monitora Glorinha nos traz suas vivências no LECampo apontando situações em que os estudantes recusam a discussão teórica abstrata e exigem que suas experiências passem pela crítica da reflexão. A monitora nos alerta para a necessidade de uma prática de Alternância criativa, dinâmica por causa da nova realidade de sujeitos mais jovens ocupando os espaços do curso. Nesta mesma direção a monitora Dandara coloca a necessidade do diálogo com a vida real dos estudantes para a construção de um conhecimento capaz de ajudar na transformação desta realidade.

“[...] a Alternância fala da importância da vivência [...] tem a importância do estudo, do momento de estudar e tal e tem o momento do contato com a realidade da dialética do processo de confrontar a

teoria... na prática a teoria é outra. [...] eu percebo e concebo a Alternância do TE e do TC do LECampo [...] valorizando essa origem e dando vazão a que essas experiências sejam contadas, sejam refletidas, sejam repensadas, sejam elaboradas. [...] a turma [...] exige que isso aconteça de alguma forma, pelo que eu pude observar, eles se recusam a discutir um tema no abstrato, assim, que eles sempre trazem para o concreto, para as vivências [...].ela precisa absorver o que vem com esses novos sujeitos. [...] ela tem que ser dinâmica [...].” (Glorinha, monitora).

“[...] eu percebo e concebo a alternância, a partir da prática dos sujeitos. Eu vi que a gente tinha que conceber uma coisa sempre em diálogo com os sujeitos, para não impor. [...] mas dialogar com a vida real dele, para a gente realmente construir um tipo de conhecimento e formar um professor que faça a transformação naquele lugar não ser só um produtor de várias teorias [...].” (Dandara, monitora).

O professor Antônio nos coloca elementos sobre a sua visão de uma Alternância em construção no LECampo.

“Mas, nesse período todo, confesso para você que eu não vi, [...] seja no colegiado, seja... uma discussão mais aprofundada sobre a questão da alternância, [...] com alunos oriundos de regiões distantes, não só da universidade, mas entre si, [...] O que significa integração de espaço, significa que tem que discutir territorialidades e identidades, as comunidades são diversas, [...]. Nós sabemos que campo [...] é no plural [...] então eu me pergunto se nós, de fato, fazemos alternância. Vamos admitir que sim, uma Alternância um pouco mais rarefeita, um pouco mais diluída, mas ainda é uma alternância, pelo menos no propósito, pelo menos no horizonte, pelo menos na expectativa, eu acho que a gente talvez faça Alternância na expectativa. Mas de fato temos conseguido implementar metodologicamente os instrumentos e a romper com a dicotomia? [...] nós estamos construindo a Pedagogia da Alternância. A Pedagogia da Alternância [...] permite um tipo de formação muito mais rica do que essa formação dicotomizada entre escola e vida, entre saberes teóricos e saberes práticos, entre saberes gerais e saberes específicos, entre um saber central e um saber secundário, enfim...eu acho que essa dicotomia não nos interessa, não só ao LECampo [...].” (Antônio, professor).

Os relatos em geral, tanto dos professores, quanto dos educandos evidenciam a problemática da relação teoria e prática na formação por Alternância no LECampo: 1º conjunto dos relatos, os estudantes elegem o Tempo-comunidade como determinante no processo, dando a entender que há uma certa hierarquia com predominância da prática em relação à teoria; 2º conjunto de relatos os estudantes continuam numa ideia de hierarquização, onde a teoria desenvolvida no Tempo-Escola prevalece sobre a prática a ser desenvolvida no Tempo-Comunidade. A questão chave

seria quem pauta quem. Para o primeiro grupo o TC pautaria o TE e para o segundo grupo, o TE pautaria o TC; um 3º conjunto de relatos inverte a relação afirmando que o TE é tempo de teorias, mas de práticas também e que o TC sim é o lugar onde ocorrem mais reflexões e num 4º núcleo de relatos alguns estudantes ponderam que não se trata de um tempo-espaço pautar o outro num movimento retilíneo, seja do TE para o TC ou vice-versa, mas que ambos os tempos caminham de forma interligada. Esta quarta linha de reflexão gera um consenso no debate dos grupos focais de que os tempos são integrados, um não existe sem o outro, embora na prática, pedagógica revelam a importância da realidade estar presente como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem.

Esta postura dialoga com a concepção de Antunes-Rocha (2011), onde ela afirma que “o Tempo-Comunidade é ponto de partida e chegada do processo pedagógico. A realidade dos sujeitos é o princípio e o fim da prática pedagógica.” (ANTUNES-ROCHA. 2011, p. 43). Nesta perspectiva, Ghedin (2012) ao falar de formação de educadores afirma que

Há de se operar uma mudança epistemológica da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, práxis é uma ação final que traz em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. A separação de teoria e prática constitui-se na negação da identidade humana. (GHEDIN, 2012, p. 35).

A práxis como teoria do fazer não significa que num momento se pratica e noutro se reflete sobre a prática de forma distanciada, dicotômica. Não se trata de um fazer reflexivo em uma etapa, distante da ação e um fazer prático em outra etapa distante da reflexão. “Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente.” (FREIRE, 1983, p. 149).

A reflexão sobre nossos fazeres, sentirens e pensares precisa se dar a partir de uma “espreita criticamente curiosa” (FREIRE, 1996, p. 36). A reflexão a partir da curiosidade crítica é o que possibilita a criatividade para novos fazeres, sentirens e pensares, ou seja, significa não repetir o mais do mesmo. Prosseguindo nesta linha, Ghedin (2012, p. 38) afirma que “a formação do educador deve visar o ser humano e sua humanização como sujeito que possa atuar e modificar livremente seu mundo. Para o autor, a formação do educador precisa ser conscientizadora e dar subsídios para que ele se instrumentalize a tal ponto de conhecer criticamente a situação do mundo em que

o cerca e possa intervir, transformando-o. Uma práxis comprometida, politicamente, requer uma postura epistemológica coerente para a produção do conhecimento na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético. Para Ghedin é preciso de

uma visão epistemológica e metodológica na direção de um caminho que parte do empírico, passando pelo abstrato para chegar-se ao concreto. Vale citar que o concreto não é o ponto de partida, mas o lugar de chegada do conhecimento. Mas o concreto ponto de partida é o concreto real, o concreto ponto de chegada. (GHEDIN, 2012, p. 38-39).

Em outras palavras, citando Marx “implica numa reprodução espiritual da realidade, reprodução que não é um reflexo inerte, mas sim um processo ativo que Marx definiu como ascensão do abstrato ao concreto em e pelo pensamento, em estreita vinculação com a prática social.” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p. 242).

Pode-se afirmar, que o conhecimento começa e termina com a prática, melhor ainda, continua na prática, pois ele se movimenta do conhecimento sensível ao racional e deste retorna ao sensível, num processo que deve imprimir crítica e reflexividade a uma rebeldia consciente e eticamente comprometida com a transformação da realidade injusta imposta, que ocasiona lutas de classes, desigualdades sociais e violências contra a humanidade e à natureza. Sendo assim, podemos dizer que a melhor maneira de pensar, refletir é pensar e refletir sobre a prática, sobre a vida e retornar a ela com o compromisso ético de lutar para transformá-la.

Interessante ainda notar a variação da relação da experiência da vida com a experiência escolar e a integração desses dois elementos da teoria e da prática para a classe operária e para a burguesia, na visão de Gramsci descrita por Nosella (2010).

[...] No caso da primeira, a escola vem depois, completando e esclarecendo a experiência de luta produtiva e política; no caso da segunda, a escola vem antes da prática dominante, porque prepara o jovem burguês com todos os detalhes necessários para o exercício da ‘responsabilidade’ administrativo-política dominante. (NOSELLA, 2010, p. 103).

As duas classes e as duas funções da escola para cada uma delas é uma denúncia ao que ocorre politicamente com a separação teoria e prática. Isso implica que na divisão de classes na sociedade capitalista, ocorre a divisão e separação do trabalho manual e intelectual.

A perspectiva do LECampo é romper com esta divisão. Noto que a ligação TE-TC presente nas falas dos estudantes, também conecta com a reflexão de Antunes-Rocha (2011) quando esta autora afirma que na organização do LECampo em tempos-espacos de formação escola-comunidade, a unidade teoria-prática era indissociável na aceção da equipe que discutia e organizava o curso. Assim, ela afirma: “[...] escola e comunidade são tempos/espacos para a construção e avaliação de saberes e que, portanto, seria necessário superar a perspectiva de que a escola é o lugar da teoria e a comunidade é o lugar da aplicação/transformação.” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 44). A interligação de que tratam os estudantes tem nexos em suas próprias falas quando eles afirmam que os processos de reflexão e ação ocorrem nos dois espacos.

Freire (1983), ao defender o esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, afirma que não se trata de um exercício puramente intelectual, pois para ele, a reflexão verdadeira, que venha enraizada na realidade, conduz à prática e “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis, se o saber dela resultante, se faz objeto de reflexão crítica. [...] A não ser assim, a ação é puro ativismo,” conforme Freire (1983, p.57) e a abstração fora da materialidade é vazia. A teoria em si não transforma o mundo, pois ela é interpretação do mundo já nos dizia Marx. Mas ela pode sim contribuir para a transformação, desde que saia de si mesma, seja assimilada pelos sujeitos que vão agir efetivamente com ações reais para tal transformação. Conforme Vázquez (2007) corroborado por Freire (1993) entre teoria e prática transformadora, deve ocorrer uma ação de conscientização, em seguida de organização para efetivar os meios materiais, os planos concretos de ação.

Vimos em Freire que não importa o movimento se vem da reflexão para a ação ou vice-versa, pois importa que a reflexão conduza à prática, não se torne reflexão pela reflexão, isolada da realidade, no vazio, e que a ação, por sua vez, para não ficar isolada, seja objeto de reflexão crítica, e que esta retroalimente a ação e produza uma nova prática, evitando assim o ativismo vazio.

A práxis consiste nesta unidade de ação-reflexão ou reflexão-ação ou ação-reflexão-ação, reforçando que já vínhamos refletindo e que persistirá nas reflexões que virão pela frente. Porém, é importante salientar que não é a ideia que modifica efetivamente a realidade, mas as ações práticas. Contudo, ação sem ideia se torna cega e ineficaz. Por isso, é importante a práxis, pois ela é atividade teórico-prática. Comporta um lado ideal, teórico e o outro lado material, prático. Conforme Vázquez (2007), só

por uma ato artificial, num processo de abstração podemos separar, isolar a teoria da prática ou a prática da teoria.

Um 4º conjunto de relatos veio nos relatos dos professores. Percebemos que eles falam de um movimento da teoria para a prática e da prática para a teoria. Percebe-se uma também aí uma preocupação com o Tempo-Escola prescrever o Tempo-Comunidade e o polo teórico prevalecer sobre o polo da prática. Apesar disso, notamos uma inquietação no conjunto dos sujeitos pesquisados com a problemática da unidade teoria e prática no LECampo. Alguns professores demonstram um sentimento de que o que ocorre no LECampo é uma sucessão de tempos-espacos sem uma epistemologia da práxis. Por outro lado, notamos nos relatos dos professores uma aproximação com Materialismo Histórico e Dialético, quando falam da utilidade ou função prático-social da ciência, diferente do pragmatismo, na sua visão individualista, pois para Marx, “o conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade,” segundo Sánchez Vázquez (2007).

A utilidade do conhecimento, critério para atestar sua verdade, não é fundamento essencial para o conhecimento na perspectiva de Marx, o quanto é para o pragmatismo, pois a verdade não é submissa ao utilitarismo de ações exitosas de práticas individuais, subjetivistas, não objetivamente materializadas em práticas sociais transformadoras. Sánchez Vázquez (2007) segue afirmando que a atividade teórica só pode ser fecunda se não perde sua relação com a realidade.

À luz do exposto, inferimos que no LECampo, o campo e todas as circunstâncias sociais, políticas, econômicas que o envolve, destacando o campo da agricultura familiar, camponesa, dos povos e comunidades tradicionais; as conflitividades relacionadas à luta para acessar a terra, à luta para permanecer na terra; os embates teóricos em torno do Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário; a questão atual da Agroecologia, da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional; a própria Educação do Campo; a história de luta e organização dos Movimentos Sociais; questões da cultura camponesa, dos direitos humanos, da equidade de gênero e igualdade étnicorracial, a sucessão da juventude no campo, o lazer no campo, entre tantos outros temas problemáticos da atualidade compõem nos debates do LECampo. A crítica que pode ser feita é que esses debates ocorrem de forma fragmentada e não articulada num planejamento pedagógico conjunto, interdisciplinar.

A inclusão dos temas atuais no currículo escolar seria uma das formas de relacionar trabalho e educação nas visões de Pistrak (2009), Gramsci (2001) e Nosella

(2010). Estes temas atuais ligam com a ideia dos “temas geradores”, envolvidos ou que possam envolver “situações-limites”; que impedem ou viabilizam o “inédito-viável”, o “ser e o ser mais” como perspectiva emancipatória, libertadora na obra “Pedagogia do Oprimido.” (FREIRE, 1983, p. 110). A ideia dos temas geradores aproximam da aceção do método do “sistema dos complexos”, conforme Pistrak (2009, p. 43). O “Plano de Estudo”, um dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, ao ser introduzido nas EFAs do Brasil, foi interpretado à luz dos temas geradores em Paulo Freire. (CALIARI, 2013).

Ainda no que tange aos processos de construção do conhecimento, a mediação temática coloca a preocupação pela problematização dos próprios temas e a dialogia entre os diferentes saberes. Isso possibilita o “esforço comum da consciência da realidade e autoconsciência que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”, rompendo com a educação bancária. (FREIRE, 1983, p. 117, 120). Infere-se que a “a prática concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela.” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p. 257).

A relação teoria e prática na reflexão de Pistrak (2009), começa com sua assertiva: “Sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de Pedagogia Social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social.” (PISTRAK, 2000, p. 24). Em suas pesquisas e vivências junto aos professores, constata-se uma tendência à primazia da prática em relação à teoria. “[...] a massa dos professores se apaixona, principalmente, por questões práticas; mas a teoria deixa o professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos.” (PISTRAK, 2000, p. 21).

A questão dos estudos e aprofundamentos teóricos, tanto para Pistrak (2000), quanto para Freire (1983) e a Educação do Campo em nossa atualidade, aparece como uma demanda que exige esforço e uma opção política por uma linha de referencial que melhor ajuda na leitura e compreensão crítica da realidade. “Em toda a linha da educação, parece-nos impossível conservar a antiga concepção de uma educação apolítica; parece-nos impossível colocar o trabalho cultural fora da política,” afirma Pistrak (2000, p. 23), citando Lenin em seu discurso aos educadores, Pistrak prossegue afirmando que “a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira, e uma hipocrisia.” (PISTRAK, 2000, p. 22). Assim, como não há educação apolítica, também não há

ciência na pura neutralidade. Reforçando esta ideia, o processo educativo, conforme Freire (1996), deve-se posicionar. O Instituto Paulo Freire toma posição nas questões atuais com base no que diria Paulo Freire hoje.

Aqui nos cabe refletir: educar é um ato político, conforme nos ensinou Freire. Não há neutralidade na educação. Omitir a dimensão política da educação é tomar posição política: a de alienar. O que cabe às educadoras e aos educadores do país, diante da conjuntura histórica que vivemos, diante de propostas como a ‘Escola sem Partido’, senão criar espaços de ação-reflexão-ação com os nossos estudantes, exercendo o nosso direito de educarmos e de nos educarmos no processo com os nossos aprendizes? (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2006).¹²⁴

A estudante Fernanda nos apresenta um relato onde ela compreende a Educação do Campo como um espaço de militância e se coloca como uma militante da Educação do Campo por se enxergar para além de estudante do LECampo, como agente envolvida na escola do campo e na sua comunidade. Este ato de militância ela o classifica como “revolucionário”. Esta fala nos revela um processo de práxis crítica e transformadora ocorrendo na vida desta estudante.

“[...] a própria Educação do Campo é um movimento social. Estar aqui já é um movimento social, então, automaticamente que a gente ingressa aqui no LECampo você já entra no movimento social. E a gente ir para as escolas, pensar uma forma diferenciada de tratar, de trabalhar com os sujeitos do campo já é fazer revolução, já é exercer o movimento social. E eu acredito que tem essa, todos nós quando chegamos no LECampo é apresentada essa, esse movimento social. Claro que não indica que seja, que esteja formando, sei lá, militantes aqui que vá, não sei... não sei como me expressar... mas que vá direto para uma outra forma de movimento social, por exemplo o MST. Pode ser que não vá, mas ele vai para a sala de aula, ele é do movimento social da Educação do Campo [...]”. (Fernanda, estudante).

Os Movimentos Sociais do campo no Brasil constroem uma compreensão alargada de educação que dialoga com as perspectivas da formação emancipatória preconizadas pelo Materialismo Histórico e Dialético, presente na tradição da Pedagogia Socialista e de Paulo Freire. Neste sentido, a matriz formativa do LECampo, assim como das Licenciaturas em Educação do Campo em geral definiu que

¹²⁴Texto publicado em 19/09/2006, data do aniversário de Paulo Freire, que faria 95 anos, se vivo estivesse. <https://dialogosessenciais.com/2016/09/07/paulo-freire-nao-ha-neutralidade-na-educacao/>, acesso em 20 de set. de 2018.

a forma de organização curricular destas graduações deve intencionalizar atividades e processos que garantam e exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes. (MOLINA e SÁ, 2011, p. 363).

Para as autoras, a grave situação em que se encontra os sistemas públicos de educação, em especial no campo, requer um processo de formação política, que potencialize os novos educadores a enfrentarem estas situações de forma crítica, criativa e, sobretudo, propositiva. Para tanto, não basta desenvolverem apenas competências em práticas pedagógicas ativas, senão aprofundar em estudos sobre a economia política, a história, a filosofia, antropologia, entre outras, numa perspectiva de diálogo com os contextos camponeses, de uma práxis crítica e transformadora, ou seja, que questiona o como fazer, mas também o sentido e a política da ação, porque fazer, para que fazer, conforme Silva (2012a).

Vimos que a formação política, além da formação técnica, é necessária para potencializar os novos educadores do campo. Esta intencionalidade da formação na perspectiva da práxis, presente na Educação do Campo, explicitado no PPP do LECampo, reverbera nos relatos de estudantes do curso.

“A formação desse curso é diferenciada. A gente tem uma formação também, enquanto, uma formação crítica, uma formação política que nos fornece subsídios para a gente engajar nas lutas, para tentar buscar melhorar nossa comunidade. [...] o conhecimento que a gente adquire aqui de leis, de direitos, sabe? Faz tanta diferença na nossa vida, onde a gente for. (Desaforos, humilhações que as pessoas do campo já passaram e não tinha voz, não tinha, às vezes, o argumento, saber dialogar, onde se proteger, onde buscar o amparo, o auxílio, saber lutar por uma política pública de defesa...). Então, isso a gente aprende aqui e é muito forte, muito válido. E em nenhum outro curso nós teríamos esse abrir de olhos que a gente tem aqui. Eu chamo de abrir de olhos, porque abre as portas para a gente enxergar a realidade, as formas, os meios, os caminhos, não é?” (Taciane, estudante).

“É, e até mesmo os motivos pelos quais o curso surgiu, não é? A partir do momento que o curso leva a gente muito a pensar, a questionar e indagar sobre essas questões vividas, eu acho que ele tem assim, uma intensidade muito grande nos dois processos.” (Divina, estudante).

“[...] além dessa formação acadêmica, também tem essa formação humana.” (Leninha, estudante).

“[...] em questão da formação técnica existe isso, dá essa qualificação para a gente sim, em relação a formação técnica...os conteúdos que a gente estuda, as exigências de leitura mesmo, que exige muita leitura isso aí é importante. Então, no meu ponto de vista sim. Sobre a

formação política, social sem dúvida, não é? Então assim, de forma geral, assim, a formação política é muito forte no curso, então... e social também. Então, o modo... a Alternância em si ela possibilita isso.” (Geane, estudante).

“Eu acredito que o curso oferece um embasamento teórico muito sólido e esse embasamento teórico a gente acaba levando para essa parte social e política, porque para eu fazer esse tipo de discussão, hoje, não basta eu simplesmente chegar com os meus argumentos ali, românticos e tudo... eu tenho que ter um embasamento teórico para eu entrar nesse tipo de discussão. Então ele fornece, o curso ele nos dá a oportunidade, tanto nessa parte técnica, tanto nessa parte política e social.” (Andreia, estudante).

“Ele te dá o conhecimento para seguir a política social não é? [...] você tem mais coragem de seguir em frente e não é só sentimento envolvido naquilo, você tem um conhecimento sobre aquilo, então você tem mais capacidade de lutar pela procura de uma política melhor para onde você vive, para o lugar onde você... para o Brasil em geral, não é? Porque a gente quer o melhor para todo mundo, não é? Então esse conhecimento que você consegue aqui, te capacita sim. Você aprende a lutar.” (Joseane, estudante).

Estes recortes de relatos dos estudantes corroboram com os relatos dos professores. Infere-se que o trabalho dos professores cumpre papel chave na construção de uma visão crítica da sociedade, ou seja, do modo capitalista de produção com suas relações cindidas entre classes sociais antagônicas e o capital e o trabalho em indissociável conflito. As intencionalidades educativas do PPP do LECampo apontam para se trabalhar na perspectiva de compreender as origens das desigualdades sociais e desenvolver os valores da justiça social e a igualdade entre os homens.

Em sua discussão sobre a escola do trabalho em Gramsci, Nosella (2010) destaca aspectos da sua obra que que falam da relação educação e trabalho no contexto urbano que dialogam com as intencionalidades explicitadas pelo LECampo e o conjunto das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.

Interpretando Gramsci, Nosella (2010, p. 72) afirma que “os operários quando vão à escola, não vão para continuar a produzir os mesmos produtos que na fábrica produziam e sim para entender mais profundamente sua fábrica, seus instrumentos de trabalho e sua organização produtiva, numa perspectiva histórica, universal e política.” Igualmente hoje no Brasil, os Movimentos Sociais, quando lutam por escolas do campo e criam um movimento da Educação do Campo, não querem uma escola restrita para apenas aprender a produzir melhor no campo. Evidentemente, precisam conhecer melhor da Agroecologia, importante matriz tecnológica para a

sustentabilidade na produção, entre tantos outros temas técnicos importantes na atualidade, sobretudo, para o enfrentamento do mercado capitalista. Os Movimentos Sociais e Sindicais querem que a escola do campo se construa como escola, vinculada ao mundo do trabalho no campo, aliada à Agricultura Familiar Camponesa e pelo trabalho no campo seja inspirada. para que o campo se torne um campo de trabalhadores intelectuais, humanizados, potencializados pela escola.

Pelo exposto, “o trabalho moderno é princípio educativo só enquanto materializa o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta e universal. Portanto, é a própria liberdade concreta e universal o verdadeiro e último sentido do princípio pedagógico para Gramsci, [...] O objetivo último da escola unitária de Gramsci é justamente ‘transformar em liberdade, o que hoje é necessidade’. Conquistar o princípio da ‘unitariedade’ do real”, conforme Nosella (2010, p. 73, 175 e 180).

A escola por si só não promove a liberdade, a emancipação humana, por que somente ela não rompe com um dos pilares que sustenta na sociedade capitalista, a propriedade privada dos meios de produção, conforme afirma Tonet (2005). Mas, tampouco a emancipação ocorrerá sem ela, conforme a ponderação de Freire (2006).

Desde Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Freire, Frigotto, Nosella, Saviani, entre outros, a escola é pensada como uma das instâncias, entre tantas outras a contribuir nesta tarefa de construção da hegemonia da classe trabalhadora, dos subalternos, dos oprimidos, desde que ela contribua para “desvelar as aparências dos fenômenos sociais, fazendo com que os indivíduos compreendam a essência desses fenômenos, entre eles a apropriação privada da riqueza gerada socialmente pela alienação do trabalhador dos produtos do seu trabalho,” (MOLINA, 2017, p. 601-602). O desvelamento do real funcionamento da sociedade capitalista provoca processos de indignação, conscientização e militância social, política, numa perspectiva da práxis transformadora, libertária. (FREIRE, 2000; 1983).

Ao nos relatar suas práticas pedagógicas em processo de mudança, a estudante Geane, evidencia as potencialidades do LECampo em seu percurso alternante entre TC-TE-TC.

“Eu percebi sim, uma grande diferença, eu antes de iniciar o curso aqui eu não tinha feito licenciatura, mas, mesmo assim eu já dava aula na EFA, era egressa [...] eu não tinha durante as aulas muita propriedade, como se diz, para poder reforçar mais sobre a importância da cultura camponesa, da importância dos Movimentos Sociais para os camponeses, para a sociedade em geral. Então depois

que eu entrei aqui [...] você tem uma propriedade maior de falar, discutir esses assuntos, sobre Movimentos Sociais, sobre política, sobre a cultura camponesa. [...] tudo isso você consegue discutir com mais propriedade, com mais envolvimento, sabe?, orientar melhor meus alunos [...] eu percebi que as minhas aulas ficaram diferentes, ficaram assim mais interessantes, os alunos, acho que até eles já perceberam, inclusive. Justamente, por causa dessa didática, dessa forma diferente da gente lidar com eles. [...] é muito significativo e ajuda bastante, [...] entender, ver meu trabalho com os alunos, enxergar os alunos. Você vê um aluno ali que está dando trabalho..., antes, a gente já ficava indignada, mas, hoje eu já olho e já vejo que não é dessa forma. A gente já consegue ter um olhar para além daquilo que está ali.” (Geane, estudante).

Noto que o desenvolvimento de Geane enquanto sujeito estudante do LECampo e professora numa escola do campo, ocorre numa complexidade de sentidos, conforme ela mesma nos retrata os aspectos de conteúdo, de metodologia, de relações humanas, de visão de mundo etc., que este processo alternado tem lhe proporcionado. Todo este conjunto de aprendizados é potencializado pela relação teoria e prática, oportunizado pela Alternância TE-TC. Suas práticas pedagógicas na escola do campo mudaram, se fortaleceram com os aprendizados na universidade e estes aprendizados na universidade se forjaram no processo de reflexão onde ela relaciona suas práticas com as teorias, quando está no TE e faz o movimento da relação das teorias em suas práticas quando está no chão da escola, por ocasião dos TCs. Portanto, trata-se de um processo de formação na ação-reflexão-ação. Este relato nos traz um exemplo de unidade teoria e prática, demonstrando uma Alternância integrativa e multidimensional, conforme Gimonet (2007, p. 122).

Noto ainda que esta análise da experiência de Geane nos demonstra um processo de experientiação de Alternância pessoal que se diferencia de outros casos de estudantes que não estão diretamente no chão da escola, ou que não fazem trabalho social, por não estarem ligados a Movimentos Sociais. O grau de envolvimento social e profissional vivenciado por cada um dos estudantes dá o tom da relação teoria e prática. Infere-se que a Alternância não é um movimento uniforme, no sentido em que todos a vivenciam numa mesma intensidade, profundidade.

Concluindo, o princípio da unidade entre o pensar e o agir está ligado à busca intencional da unidade teoria e prática na ação humana. Assim, esta relação da teoria com a prática não só impõe como um princípio metodológico ao ato de planejar as ações pedagógicas do LECampo no TE e no TC, mas fundamentalmente como princípio epistemológico que orienta e compreende o ato humano de conhecer, no

sentido de interpretar a realidade campesina, bem como a realidade da escola do campo, a realidade social, econômica em geral e transpor o fato da interpretação visando a intervenção para transformar esta realidade. Assim, a unidade entre o pensar e o agir faz parte intrínseca à capacidade humana de produzir e reproduzir sua existência.

Nessa linha de compreensão, sabe-se que toda atividade humana orientada pela unidade entre teoria e prática é que se chega à produção das mais diversas práticas que fazem parte da nossa vida material e imaterial, compreendendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Sendo assim, as categorias trabalho, ciência, tecnologia e a cultura, devem ser partes inerentes ao currículo do LECampo.

A análise das quatro categorias – i) Relações Tempos-espços educativos na formação por Alternância; (ii) Acesso e permanência na formação por Alternância; (iii) As mediações pedagógicas da Alternância no LECampo/UFMG e (iv) Relações teoria-prática na formação por Alternância – colocou-me diante do LECampo, em diversas situações que permite compreender as práticas e compreensões da Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Ela apresenta uma relação tensionada pelos desafios inerentes à institucionalidade acadêmica, bem como pelas dificuldades colocadas pela própria lógica diferenciada de cada um desses tempos e espaços. Contudo, notamos que há uma busca da unidade do penar e do fazer. Neste sentido, a formação por Alternância possui potencialidades que podem contribuir mais para a construção de um currículo contextualizado, focado nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, na perspectiva camponesa.

Nesse movimento de reflexão, percebo que as categorias analisadas separadamente guardam conexões entre si. Pois, Tempo-Escola e Tempo Comunidade são dois territórios que, apesar de suas diferenças e conflitualidades, se relacionam na conjugação do verbo ensinar e aprender, onde o conhecimento construído seja instrumento de intervenção na realidade da escola, do campo e da sociedade. Ao colocar de ponta cabeça a organização dos tempos e espaços de ensinar e aprender a formação por Alternância cria a oportunidade de acesso e permanência na educação, como direito humano e social aos trabalhadores do campo e da cidade. Os tempos e espaços não se sucedem mas se articulam com a ajuda das mediações didático-pedagógicas que estão presentes e interagindo na conjugação dos tempos-espços, contribuindo para processos de construção do conhecimento com base no diálogo de saberes, tendo como princípio e fim, a realidade camponesa e a totalidade da sociedade, numa perspectiva da práxis educativa crítica e transformadora.

Enfim, a formação por Alternância impacta na relação teoria e prática. Ela se coloca numa lógica contra-hegemônica nos processos de construção do conhecimento, valoriza saberes da prática e coloca o conhecimento a serviço de uma epistemologia da práxis crítica e transformadora, na perspectiva da classe trabalhadora, rompendo com perspectivas de neutralidade e universalismos das epistemologias positivistas liberais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pós-graduação no doutorado é mais uma universidade, entre outras que a vida me oportunizou, a qual acrescento ao rol das universidades mencionadas na introdução desta tese. Descobri uma diversidade de universidades vivenciadas em minha trajetória de vida que contribuem com a minha formação permanente. Portanto, a Universidade historicamente formalizada em nossa sociedade não constitui o território único, detentor da produção do conhecimento, mas um dos espaços onde o “saber de experiências feito”, conforme Freire (2001, p. 232), pode ser passado pelo crivo da crítica, sistematizado e legitimado como conhecimento científico. Isso quer dizer que no debate teórico entre saber científico e o popular parte-se do pressuposto que aquele é tributário deste. E este se legitima naquele. Nos processos escolares e no campo acadêmico, numa perspectiva da epistemologia e metodologia da práxis, segundo Freire, o que deve haver é o diálogo crítico para apurar até que ponto há bom senso no senso comum e no conhecimento científico, evitando a ruptura de um para o outro conhecimento, pois, pelo que se sabe, o mundo partiu do senso comum, sendo a rigorosidade do conhecimento científico, uma realidade mais recente em nossa história. Sendo assim, saber teórico e saber prático são dois saberes que remetem ao debate da prática e teoria que só podem ser captados e compreendidos em suas relações contraditórias.

As considerações aqui inscritas não representam o fim de um ciclo, mas se inserem num movimento dialético da apropriação e conquista do tempo de formação, especificamente, do meu tempo de formação. Este é um desafio posto para cada um. Tempo este combinado e articulado a outros tempos, sendo o principal deles o tempo de trabalho, a esta altura da nossa trajetória de vida. O tempo de formação, em meio ao tempo de trabalho e a vida cotidiana com toda sua complexidade de ações, é uma conquista desafiadora, sobretudo, levando-se em conta o contexto social brasileiro. Neste caso, a formação por Alternância, entendida como novo sincronizador social de formação se revela como uma importante estratégia para a conquista do tempo de se formar, numa perspectiva de uma autoformação permanente, onde o trabalho, seja ele na cidade ou no campo, a despeito de todas as suas contradições, alienações e

estranhamentos, possa também ser incluído como inspiração para a organização escolar e princípio e fim de uma formação humanizadora para a classe trabalhadora.

A tese, em seu processo de elaboração, desenvolvimento e conclusão, amparou-se na perspectiva do inacabamento, do conhecimento provisório, parcelar da busca da essência apreendida para além das aparências do real, contido no objeto LECampo da UFMG, limitado ao tempo histórico da sua elaboração e do seu elaborador. Portanto, as conclusões são provisórias, abertas para o pesquisador e para outros sujeitos interessados em retificar, comprovar ou aprofundar as questões pautadas nos processos de formação por Alternância na Educação Superior e na Educação básica, seja na via pública ou comunitária, tanto na educação formal, quanto na formação continuada de trabalhadores.

Com estes pressupostos, retomamos o caminho traçado e percorrido pela tese. Ela objetivou contribuir para a consolidação da formação por Alternância na institucionalidade acadêmica no Brasil. Para tanto, centrou sua análise nas práticas e compreensões dos processos de formação por Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A questão fundamental era saber o que acontece com a formação por Alternância, desenvolvida no nível da educação básica, por meio dos CEFFAs, quando esta passa a ser base metodológica da organização curricular e prática pedagógica nos cursos de Licenciatura em Educação em Educação do Campo, em nível superior. Afinal, que práticas e compreensões de Alternância encontramos no LECampo? Neste caso, defendemos a tese de que o LECampo-UFMG não utiliza, propriamente, a Pedagogia da Alternância, tal qual concebida e praticada pelos CEFFAs, mas princípios da Alternância, a Alternância como estratégia paradigmática de organização dos tempos e espaços escolares, do currículo, do trabalho pedagógico, da relação teoria e prática como práxis crítica e transformadora, da articulação escola-comunidade e Movimentos Sociais e Sindicais. Enfim, a formação por Alternância como princípio educativo inovador e fundamental para a Educação do Campo.

Para cumprir com os objetivos da tese, o caminho de investigação foi orientado pelo método analítico baseado no Materialismo Histórico e Dialético (MHD), desenvolvido no 1º capítulo. Neste ponto, vimos que o MHD presente em Marx, Gramsci e Freire faz uma inflexão ao pensamento idealista e racionalista burguês revolucionando a forma de ver o homem ao pensá-lo como ser concreto, vivo, histórico

que se constitui como humano no processo de produção de suas condições materiais de existência, mediada pelo trabalho, pela sua práxis.

O MHD revoluciona a forma de pensar e produzir o conhecimento, organicamente, ligado às práticas sociais, criando a unidade sujeito-objeto, teoria-prática e o compromisso da produção científica com a transformação social, mediada pela práxis transformadora. A dialética do materialismo histórico se opõe à ideia de que o processo do pensamento é o criador do real, onde o real seja apenas sua manifestação externa. Para Marx “o ideal é mais do que material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado.” (MARX, 1968, p.16). O método de pesquisa, que propicia o conhecimento teórico, por conseguinte, parte da aparência fenomênica do objeto, visando alcançar sua essência, por meio de procedimentos analíticos e operações de sínteses. Assim, a teoria é compreendida como o movimento real do objeto transposto para a razão do sujeito que pesquisa, tornando-se o real reproduzido e interpretado no plano ideal.

O MHD revoluciona a visão do real ao dizê-lo como contraditório, pois ele não é uniforme e nem homogêneo, ele abriga a diferença, a conflitualidade e a multiplicidade, e assim ele é mutável e variável, contínuo movimento. Assim, a realidade é produto da dinâmica da vida real, articulada pelas ações objetivas e subjetivas dadas as condicionantes históricas.

O MHD revoluciona a visão do trabalho que se torna uma categoria ontológica do ser social. Desvela a alienação e o estranhamento humano nos processos da divisão do trabalho. O fenômeno da cisão que ocorre na relação do trabalhador com o produto do seu trabalho é causado pela exploração e supervalorização do capital sobre o trabalho. E na contemporaneidade o que estamos vendo é o aprofundamento dessa cisão com a precarização total das relações de trabalho e uma tendência de perda dos direitos conquistados, historicamente, a duras penas pela classe trabalhadora.

A proposta da “Escola Unitária” de Gramsci, pensada a partir das reflexões de Marx, retoma o princípio da unidade na diversidade trabalho e educação e a formação omnilateral, humanista, emancipatória dos trabalhadores, que educa a partir e não para o trabalho, numa unidade com a educação política transformadora. Na mesma linha da Pedagogia Socialista, segue o educador brasileiro Paulo Freire, ao propor a educação dialógica, libertadora, com base na problematização da realidade, da conscientização, contra a educação adestradora da perspectiva da escola bancária.

Inscrever-se nesta inflexão teórica, metodológica e epistemológica é assumir um compromisso ético, político do “pensar certo” na acepção Freireana, colocar-se no polo do trabalho e não deixar-se levar pela sedução das metafísicas pós-modernas que nos levam aos fundamentalismos, aos discursos fascistas do ódio, dos preconceitos. Assim, assumimos a posição da contra-hegemonia baseada nas teorias imanentistas do MHD de Marx, Gramsci, Freire e tantos outros que seguiram a escola das teorias sociais críticas, que fundamentaram pedagogias sociais, que consideram a história como o terreno onde operários, trabalhadores, oprimidos, subalternos, da cidade e do campo, possam se fazer protagonistas, responsáveis por seus destinos, onde a educação, aliada ao mundo da produção da vida, possa incluir autonomia, emancipação e liberdade como fins da formação humana.

Na sequência aos contornos teóricos, metodológicos e epistemológicos, no 2º capítulo da tese, dedicamos uma reflexão à Educação do Campo e suas insurgências nos Movimentos Sociais, o terreno fértil de onde brota o objeto desta tese. Nesta trajetória reflexiva, vimos que a Educação do Campo se referencia no MHD. Ela assume o Paradigma da Questão Agrária (PQA) em oposição ao Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). O ponto de partida da reflexão da Educação do Campo é o debate em torno da problemática da Questão Agrária. No PQA, vimos que o território é compreendido a partir do conflito social, por ser considerado um espaço de disputa.

A territorialidade se constitui a partir das lutas sociais. Por isso, o conceito de território inclui esta dimensão da luta e do conflito social, por comportar interesses antagônicos na disputa territorial. O olhar sobre o campo com a lente do MDH, proposta pelo debate da Educação do Campo, nos leva a perceber que não se trata de um lugar harmônico. Esta abordagem nos ajuda a aprofundar o olhar para além das aparências e a encontrar na estrutura e dinâmica do campo um movimento acirrado de conflitos, de disputas de interesses antagonizados, de contradições, de lutas de classes. Essas categorias que perpassam e dão a característica atual da territorialidade camponesa no Brasil, demonstram a sua dimensão de um espaço de resistência e não de pura assimilação e integração ao modelo do PCA. Por isso, há um processo dinâmico e contraditório que lhe faz ser produto e produtor do movimento histórico da luta camponesa numa sociedade de classes e em um espaço onde o capital, avassaladoramente, avança com os interesses que se sobrepõem aos interesses e a lógica camponesa.

Uma das diferenciações entre o capital, representado pelo agronegócio e trabalho representado pelo camponês, está no entendimento da terra e do trabalho. Na territorialidade camponesa, prevalece uma visão da terra como lugar de vida, trabalho e cultura. O trabalho livre, autônomo e familiar, na pequena propriedade da terra, com sistemas de produção baseados na pluricultura, na presença de comunidades formadas por famílias que se relacionam mutuamente e a produção se destina primeiramente à soberania e segurança alimentar.

Na territorialidade capitalista a terra e tudo mais que ela produz e aqueles que nela trabalham, são vistos como mercadoria. Na complexidade de relações do trabalho no campo há uma profunda contradição da modernidade com a forte presença de tecnologia de ponta, de precisão, das biotecnologias, de um lado e, paradoxalmente, as mais degradantes formas de trabalho precário ou até mesmo em condições análogas à escravidão, trabalho infantil, trabalho penoso, em curso nos contextos do agronegócio, por outro lado.

Do ponto de vista da sustentabilidade social, econômica e ecológica, o capitalismo agrário se revela insustentável. Ele expulsa os camponeses, as comunidades e povos tradicionais de suas terras. Torna o campo um espaço vazio de gente. Ele emprega muito menos que a agricultura camponesa. Ele concentra a riqueza produzida em pouquíssimas mãos. Ele provoca a expansão da fronteira agrícola com os desmatamentos, sobretudo, nas regiões de cerrado e da floresta Amazônica. Provoca degradação ambiental e humana de toda sorte com o uso dos agrotóxicos. Neste sentido, a Educação do Campo, historicamente matriciada nos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, se coloca radicalmente numa posição de resistência e combate ao modelo de desenvolvimento representado pelo agronegócio, disputando e defendendo a territorialidade camponesa, contraditoriamente, num Estado capitalista que cede muito mais às pressões da territorialidade do capital e a este modelo, financiando-o por meio do crédito rural e outras formas de crédito e benesses das concessões de exonerações fiscais.

Vimos nas narrativas da Educação do Campo que a Reforma Agrária, Educação do Campo e Agroecologia dão as mãos na luta desigual contra a hegemonia do capital no campo e na cidade. Por isso, hoje, se torna imprescindível afirmar que não há Educação do Campo sem um vínculo efetivo com a Agroecologia como modo de produzir e reproduzir a vida de maneira respeitosa com a vida humana e natural. E esse debate envolve interesses que articulam campo e cidade. Igualmente, os movimentos

organizados em torno da Agroecologia afirmam a importância da vinculação de suas lutas com a Educação do Campo e as lutas pela Reforma Agrária.

O IV Encontro Nacional de Agroecologia, realizado no Parque Municipal, no coração da capital mineira, veio com este tema, “agroecologia unindo campo e cidade” na luta pela democracia. O “banquete agroecológico”, servido à população de Belo Horizonte na Mística final do evento, foi um gesto simbólico de que a agroecologia é capaz de produzir alimentos saudáveis, seguros e alimentar a humanidade, numa estratégia de produção e comercialização, baseada na cooperação, contra a ideologia de que somente o agronegócio é capaz de produzir em escala e alimentar o planeta.

Compreendemos que o “novo” na Educação do Campo pode ser o fato dela servir como instrumento de leitura e interpretação da realidade do campo e ser parte de um projeto transformador dessa realidade, onde o protagonismo dos sujeitos organizados do campo, os Movimentos Socioterritoriais camponeses devem estar no centro do debate e das finalidades educativas. Assim, o “novo” da Educação do Campo está no seu vínculo ao destino do trabalho no campo, com toda a diversidade e multiplicidade dos seus sujeitos que aí se encontram e à própria concepção de educação que move a Educação do Campo para além da educação rural, da escola mesma, e lhe permite acolher e fazer entrelaçar a raiz da luta e do trabalho, pois o debate de campo precede ao debate pedagógico, e a realidade é que lhe fornece os conteúdos pedagógicos.

O “novo” está também na forma de produção do conhecimento onde, a realidade do campo é o princípio e fim da Educação do Campo e a educação é pensada como direito humano, que mobiliza a luta pelo espaço acadêmico de produção do saber, afirmando seu papel contra-hegemônico no debate sobre o desenvolvimento do país e o lugar do campo nesse novo projeto. Ou seja, a Educação do Campo faz um debate e desenvolve uma prática educativa com dimensões e matrizes da formação humana que compuseram a história das pedagogias libertárias modernas, mais especificamente, aquelas de base socialista, radicalizadas pelas lutas emancipatórias na perspectiva da classe trabalhadora, com referencial teórico no Marxismo, onde a relação trabalho, a produção e reprodução da vida ganham centralidade na relação com a educação.

Ao trabalhar produzimos as condições de vida e nos produzimos enquanto seres humanos. Relacionar educação com trabalho, cultura, valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política, numa perspectiva de

conscientização e libertação é vincular ao debate pedagógico à dimensão e concepção da práxis, no sentido Marxiano, como princípio educativo, por isso, constituidora do ser humano.

Prosseguindo, na contextualização do nosso objeto trouxemos no capítulo terceiro, a trajetória da Pedagogia da Alternância praticada pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Uma construção histórica a partir de movimentos camponeses. Vimos que o termo CEFFA representa um fórum político criado pelas redes das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs).

A formação por Alternância, no contexto dos CEFFAs, conta com uma longa história inaugurada nos anos de 1930 na França, entre sujeitos e contextos camponeses, com uma base organizativa, institucional autogestionada comunitariamente; com princípios e finalidades; mediações pedagógicas; lutas por bases legais e financiamento público; pressupostos teórico-metodológicos e conhecimentos produzidos pelas pesquisas acadêmicas. Com todo esse repertório, o constructo teórico e metodológico da Pedagogia da Alternância, embasado na práxis socioeducativas dos CEFFAs, constitui-se em um paradigma que reforça o novo paradigma insurgente da Educação do Campo.

Vimos que os CEFFAs foram introduzidos no Brasil nos anos de 1960 e representam uma contribuição significativa para a Educação Básica no Campo, especificamente, para adolescentes, jovens e adultos, com a oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, integrado com a Educação Profissional. Uma experiência que perpassou pela modalidade de qualificação continuada de trabalhadores, com os cursos livres, o ensino supletivo, hoje chamado de Educação de Jovens e adultos (EJA) ao ensino regular. Uma trajetória de muitas lutas pelas dificuldades enfrentadas junto às autoridades educacionais para autorizar e reconhecer o funcionamento dos cursos, até conquistar os marcos regulatórios, que apenas minimizam as dificuldades, pois elas persistem, dadas as condicionantes políticas e econômicas que limitam as formas de estruturação e manutenção apropriada de financiamento público associado com a autogestão.

Os anos de 1990 demarcam o período temporal de maior expansão da Pedagogia da Alternância no Brasil, tanto no contexto do movimento CEFFA, quanto em outros contextos educativos. Ela extrapola a esfera comunitária e é apropriada pelos sistemas públicos. Inspira processos de organização curricular e dos tempos formativos

em setores dos Movimentos Sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como também alguns setores de Organizações Não Governamentais, ligadas a Movimentos Sociais e a setores corporativos, empresariais.

A análise sob o aspecto das categorias administrativas e jurídicas do público, comunitário e privado nos revelou a existência de 20 institucionalidades realizando formação por Alternância no Brasil, desde a educação básica, profissional e superior. Nota-se com isto, uma disputa da Alternância, tanto por setores ligados ao paradigma da Educação do Campo, quanto por grupos vinculados ao paradigma do capitalismo agrário. Na diversidade das instituições que adotam a Formação por Alternância encontramos uma tendência geral em defini-la como uma metodologia de referência da organização curricular e do trabalho pedagógico em contextos dos Movimentos Sociais.

Os CEFFAs constituem-se em um dos movimentos que participam do movimento de construção da Educação do Campo, desde a sua origem. Porém, este encontro resultou em tensões. Mas, encontramos práticas educativas nos CEFFAs, que aproximam da abordagem pedagógica emancipatória, a despeito de grande parte dos textos presentes nos documentos pedagógicos, na maioria das vezes, inspirados na literatura francesa, nos discursos ou textos dos técnicos de ONGs internacionais, que apoiaram financeiramente a estruturação e consolidação institucional dos CEFFAs, alinham com a ideologia do Paradigma do Capitalismo Agrário.

Esta afirmação pode ser comprovada nos textos de formação, bem como nos Projetos Políticos Pedagógicos e outros documentos escolares, onde predomina a ideia de uma consolidação da Agricultura Familiar. Essas fontes indicam a absorção e assimilação de objetivos que apontam para a inovação produtiva e de atividades econômicas, a partir da visão do novo rural; da pluriatividade; das atividades rurais não agrícolas; de acesso e integração ao mercado, de forma individualizada, a partir da ideia do empreendedorismo e até a adoção de disciplina com esta nomenclatura para dinamizar a capacidade de elaboração de projetos, com planos de negócio, sem uma visão de territorialidade camponesa e seus inerentes conflitos, passando, uma visão de educação adaptadora à condição capitalista de produção.

O encontro da Pedagogia da Alternância com a Educação do Campo provoca uma perspectiva de ressignificações por um lado, após muitas tensões e até resistências às mudanças, por outro lado. Assumimos nesta pesquisa uma postura de abertura para um movimento de mudança, e com isto, ousamos convidar o movimento

CEFFA a fazer este movimento na perspectiva construtiva da inflexão da Filosofia Personalista, para a Filosofia da Práxis Transformadora, aproximando mais a Pedagogia da Alternância de Marx, Gramsci, Freire, entre outros autores da Pedagogia Socialista, da Escola do Trabalho, da Educação Popular, da Pedagogia do Movimento. Nesta perspectiva, entendemos que o aprofundamento da relação do movimento CEFFA e da Pedagogia da Alternância com o movimento da Educação do Campo, mais cedo ou mais tarde, levará a esta inflexão.

Consideramos necessária esta inflexão, pois a obra marxiana ainda se mantém como única a dar conta da análise das condições de desigualdade social provocada pelo Modo Capitalista de Produção. Não encontramos outra formulação teórica igualável ou que supere a forma como Marx demonstra a distribuição desigual das oportunidades e condições de vida na sociabilidade do capital. É evidente que o mundo capitalista atual apresenta formas muito específicas de uma economização das relações sociais, numa estrutura e dinâmica do movimento da realidade do capitalismo predominantemente financeiro, a qual Marx não previu. Todavia, pelos seus impactos em todas as dimensões da vida social e natural, os atuais estudiosos afirmam que os procedimentos das análises continuam semelhantes ao modo em que Marx os fazia no seu tempo. Portanto, se o mundo continua desigual e a produzir pobreza e toda sorte de injustiças sociais e naturais, o sonho pela sociedade socialista não pode cessar.

Assumimos a postura do movimento da Educação do Campo de que não se faz o desenvolvimento do trabalho pedagógico impulsionados pela mediação apenas de citações destes ou daqueles teóricos da educação e das abordagens pedagógicas. Não se trata de um filiar-se a este ou aquele autor pela formalidade em si deste ato. A condução do trabalho pedagógico na Educação do Campo se faz pela clareza de princípios; pela tomada de posição do lado certo da história, ou seja, do polo do trabalho e não do capital; pelas finalidades formativas intencionadas; pela concepção de formação humana, de educação, de escola, de ser humano, de mundo, de construção do conhecimento, de práxis.

Nesse conjunto de entendimentos em torno da educação que vai dando os contornos da ação pedagógica, numa perspectiva dialética da práxis crítica e transformadora, rompe-se com uma epistemologia da prática. Ou seja, a relação teoria e prática acompanha esse movimento, pois o teorizar tem sentido se for para compreender a realidade e fazer avançar a prática, a luta social e política por uma vida humana mais plena, digna. Portanto, a plenitude, a dignidade humana, deve prevalecer na história.

Diante do exposto, reiteramos a importância de assumir o arcabouço teórico que mais potencializa a captura das estruturas e dinâmicas do movimento do real e suas contradições, o MHD de Marx e Engels, a fim de potencializar as finalidades educativas da Educação do Campo. Consequentemente, dos CEFFAs, na perspectiva da formação humana, emancipatória dos sujeitos do campo, crítica ao PCA, da adoção de uma postura coerente com o PQA, por um novo projeto de campo e sociedade. Neste sentido, vemos que a Educação do Campo, em sua particularidade, ela se vincula a uma postura universal, participando com a discussão educacional sobre a totalidade do projeto de campo e sociedade. Embora ela se origine e vincule à classe camponesa, outros grupos com diferentes posições de classes se articulam em torno da Educação do Campo, assim como ocorre com o movimento da Pedagogia da Alternância.

Depois das reflexões sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância no contexto dos CEFFAs, chegamos ao epicentro do nosso objeto de pesquisa, com a leitura sobre a formação de educadores do campo por Alternância, refletida no quarto capítulo deste estudo. Neste ponto, trouxemos a Licenciatura em Educação do Campo, precisamente, o LECampo da UFMG, a partir do qual passamos a analisar os processos de formação por Alternância. A nossa escolha pelo Curso LECampo da FAE-UFMG, como objeto de pesquisa para analisar as práticas e compreensões da formação por Alternância na educação superior, se justifica, conforme dissemos na introdução desta pesquisa, por ser um curso com maior temporalidade histórica na trajetória das Licenciaturas em Educação do Campo no país. Somando-se a isso, o fato da nossa aproximação geográfica com a UFMG, sobretudo, a nossa identificação política com o movimento da Educação do Campo e a inserção efetiva, representando o movimento das EFAs de Minas Gerais, na construção do segundo Projeto Político Pedagógico (PPP 2008), em vista da realização da chamada “experiência piloto”, atendendo ao convite do MEC, mas também a demanda dos Movimentos Sociais. Portanto, trata-se de um Curso que repercutiu de maneira significativa na construção da política pública de formação de educadores do campo no país.

Descobrimos também a participação da FAE-UFMG na construção do PRONERA e no debate inicial que originou a Educação do Campo e o Programa que veio apoiar a formação de Professores pelas Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO. Portanto, ao analisarmos as práticas e compreensões da Alternância educativa no LECampo da Faculdade de Educação da UFMG, destacamos o

protagonismo desta instituição nesta construção coletiva da Educação do Campo em Minas Gerais e no Brasil e, sobretudo, salientamos o papel da UFMG como pioneira no contexto da formação de educadores do campo, nesta nova modalidade dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, atendendo às demandas dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo.

A apropriação do objeto baseou-se em 5 fontes de dados: documentos, estudantes, professores e monitores e o próprio pesquisador. a pesquisa documental, principalmente, nos Projetos Políticos e Pedagógicos do Curso; a observação que ocorreu pela inserção por um período de 18 meses no curso; a leitura de artigos e trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) sobre o curso e, sobretudo, os relatos dos sujeitos professores, monitores e estudantes, obtidos por meio das entrevistas narrativas e os grupos focais.

A ida a campo se deu com base em um novo fundamento epistemológico para a construção do conhecimento. Neste sentido, a ida ao campo não foi somente com o intuito de simplesmente colher dados para a pesquisa. Conforme Sá e Molina (2014, p. 109), o significado da pesquisa se alinha ao compromisso ético e político da transformação social, por meio da “contribuição do saber técnico-científico e da atuação enquanto educador, no diálogo com os saberes e necessidades” historicamente construídos no LECampo, no processo de construção do problema de pesquisa. Por isso, a imersão por um período no curso foi fundamental na perspectiva de projetar uma pesquisa “para” e não apenas “sobre” a formação por Alternância no LECampo.

Neste propósito, por meio da pesquisa, constatamos, mas nos tornamos também sujeito de ocorrências no sentido freireano, pois tivemos a oportunidade de contribuir para a construção do curso durante o período da construção dos dados. Assim, os saberes primeiros e indispensáveis para a pesquisa surgem do estar presente, na convivência com o contexto. Por isso, esta tese se inscreve na perspectiva de uma pesquisa para e não sobre o LECampo. O que implica afirmar que o possível conhecimento construído, não é neutro, nem acabado, contudo, comprometido com o fortalecimento e o futuro do LECampo na institucionalidade acadêmica e com a Educação do Campo.

Os atuais 46 cursos de Licenciatura em Educação do Campo, presentes em 36 instituições públicas de ensino superior no Brasil, possuem raízes que entrelaçam a turma experimental da UFMG, iniciada em 2005, com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a experiência piloto de 2008, com o apoio

do MEC, na qual outras três Universidades públicas participaram. Estas experiências serviram de base para a formulação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Desde a sua fase experimental, o LECampo apresenta um formato pedagógico organizado por Alternância, vinculado às territorialidades camponesas de Minas Gerais, suas contradições e conflitualidades, na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária. Cabe salientar, que para se chegar ao PROCAMPO, um dos principais campos de ensaio foi o PRONERA, com os cursos de Pedagogia da Terra e o próprio LECampo com sua turma experimental, funcionando já por área de conhecimento e em regime de Alternância.

Notamos que a primeira experiência de formação por Alternância na Educação Superior no Brasil se deu a partir de 1998, com os primeiros cursos de habilitação de professores para as escolas de assentamentos de Reforma Agrária, protagonizados pelo setor de educação do MST. Nas experiências de formação por Alternância do MST emerge o conceito de Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, quase que substituindo o conceito de Pedagogia da Alternância.

O LECampo da UFMG adota a Alternância como referência e não como filiação à Pedagogia da Alternância, aos seus princípios, conceitos, referenciais e instrumentos pedagógicos. O conceito de Tempo-Escola e Tempo-Comunidade é afirmado, categoricamente, como processos contínuos de aprendizagem no curso. A organização desses tempos-espços em Alternâncias entre a Universidade e a Comunidade tem base empírica, teórica e institucional nos CEFFAs e no PRONERA.

A formação por Alternância no LECampo foi examinada com maior propriedade no capítulo cinco, onde abstraímos, (da pesquisa documental, das observações da inserção no curso e das entrevistas narrativas e grupos focais), 4 categorias centrais com subcategorias de análise: i) relações tempos-espços educativos na formação por Alternância; (ii) Acesso e permanência na formação por Alternância; (iii) mediações pedagógicas da Alternância no LECampo/UFMG e (iv) relações teoria-prática na formação por Alternância. Estas categorizações nos ajudaram a responder a questão desta pesquisa: as práticas e compreensões da Alternância no LECampo.

A relação tempo-espço no LECampo foi declinada no plural de tempos-espços-escola e tempos-espços-comunidade. Os territórios, escola e comunidade são clivados de múltiplos tempos-espços diferenciados, com uma complexidade de interações entre eles. Isso nos faz pensar na relação tempo-espço escola-comunidade

com uma pluralidade enorme e complexa de múltiplas temporalidades formativas, dando a entender um processo dinâmico, contínuo e espiralado, onde a realidade concreta é ponto de partida e de chegada. Infere-se que não se trata de dois tempos e muitos espaços formativos, como se tempo e espaço fossem separados. Ao trazermos para a análise o conceito de “território”, na acepção de Bernardo Mançano Fernandes, vimos que tempo-espaço são categorias que se misturam e caminham juntas.

Tomando o tempo como categoria da análise, encontramos o problema atual da esquizofrenia do tempo, ou da esquisocronia, um transtorno doentio típico da modernidade, onde o modo capitalista de produção, ao priorizar seus interesses, subordina o homem ao tempo. Com a distribuição anacrônica dos tempos sociais dissociados, de formação, de trabalho e de lazer, acentua-se a patologia temporal e a tendência de considerar os tempos não formativos como alienantes.

O Capitalismo impõe um novo ritmo de tempo. Esta imposição é ensinada nas escolas, desde o seu surgimento, e este ritmo está encrustado ainda em nosso tempo, ao ponto que, se todo o tempo livre que não foi transformado em tempo de produção o foi submetido ao tempo de consumo. O fato é que mesmo estando livre da prisão temporal criada e imposta pelas forças produtivas capitalistas, nos mantemos em um tempo fechado, que não está absolutamente à nossa disposição, pois não sabemos o que fazer dele. Desde o fim da Idade Média, com o aparecimento do capitalismo, a cidade passa a impor o ritmo do tempo aos modos de vida e produção camponesas, conseqüentemente a escola urbana dita as regras do funcionamento dos seus tempos também para as escolas rurais.

Com todo o debate da formação por Alternância como possibilidade de reorganização dos tempos escolares e a conquista do tempo de si para garantir a educação aos trabalhadores, vimos que as condições de vida e do trabalho da mulher, seja na lida da casa, no cuidado com os filhos, do marido, e ainda ter que trabalhar fora, ou seja, a dupla e tripla jornadas de trabalho, colocam questões ainda mais desafiantes para os processos de formação por Alternância. Formação por Alternância e as condições femininas emergiu como um problema que merece o olhar atento e aprofundamentos em pesquisas.

A formação por Alternância desafia o pensar o tempo e as temporalidades na formação, colocando em debate os tempos sociais. Ao analisarmos a espacialidade com o referencial analítico da territorialidade, vimos que a sala de aula na formação por Alternância ganha novos sentidos ao se alargar para além do espaço físico da escola,

territorializando-se na comunidade, nos espaços de trabalho, da família, nos Movimento Sociais e Sindicais, culturais, ecológicos, entre outros. Na relação do alternante com a comunidade forja-se um processo de conformação, ou seja, a comunidade é alçada em sua dimensão coformadora. Isto é, se o estudante possui vínculos de inserção e participação na comunidade.

As relações educativas de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade produzem novos territórios de formação. Aqui o território passa a ser não mais no sentido geográfico, mas de dimensões políticas, culturais, cibernéticas, virtuais, ideológicas. Assim, o espaço na sua multidimensionalidade é produto e produção, movimento e fixidez, processo e resultado, lugar de onde se parte e aonde se chega.

Os camponeses, na sua diversidade, produzem seus espaços diversos, de modo que os espaços geográficos formados por elementos naturais possuem também dimensões sociais, políticas, culturais, produzidas pelas relações sociais.

A Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância constituem territórios imateriais que atuam para o fortalecimento do território material, qual seja o campo como espaço geográfico, social, de produção e reprodução da vida camponesa com todas as suas contradições e conflitualidades conforme já mencionamos, sobretudo, no que tange aos antagonismos entre o PQA com o PCA. O LECampo tem vinculações políticas com a territorialidade imaterial da Educação do Campo e com os territórios materiais vinculados aos camponeses, na sua diversidade, no Estado de Minas Gerais.

A cultura camponesa é um território imaterial e, talvez, um dos elementos mais importantes para o fortalecimento da identidade como amalgama dos espaços geográficos que constituem os territórios camponeses. Nos relatos dos estudantes destacamos algumas falas que demonstram a importância do LECampo no que tange a sua contribuição para reforçar e construir a identidade como resgate de valores, de autoestima, de afirmação do orgulho camponês, do reforço das raízes, da possibilidade de ser multiplicador destes valores, de quebrar com os preconceitos de que campo é o lugar do atraso, contrapor a mídia que ainda reforça a imagem estereotipada do campo, do camponês, das juventudes e dos Movimentos Sociais de luta pela terra.

Ao adotarmos a conceituação de territorialidade concluímos que a Alternância é uma pedagogia das territorialidades camponesas educativas. Ou também, a pedagogia da desterritorialização da escola como espaço absoluto de construção do conhecimento, numa perspectiva de reterritorialização da construção do conhecimento na articulação com a comunidade, dialetizando a relação escola-comunidade e

viabilizando as possibilidades de ampliação do acesso à educação aos trabalhadores do campo, ao romper com uma cadência rítmica de tempo contínuo diário para outros ritmos cadenciados pelo ritmo de trabalho e da vida social no campo.

O acesso e permanência destaca-se como categoria de análise nesta pesquisa pela sua repercussão nos relatos dos estudantes e as observações durante a pesquisa de campo. O acesso e permanência dos estudantes tem relação com a Alternância na sua dimensão rítmica de sucessão dos tempos e espaços escola-comunidade. Vimos que esta ritmização dos tempos e espaços, no caso do LECampo, consiste na organização de um período de um mês para o Tempo-Escola e cinco meses para o Tempo-Comunidade, sendo os TEs realizados em períodos de férias, janeiro e julho e os TCs realizados, coincidentemente, nos períodos letivos nas escolas do campo. A programação extrapola em uma semana no início de fevereiro e uma semana no início de agosto, mas este desenho de Alternância se mostra satisfatório para os estudantes, tanto no que tange ao trabalho na escola do campo, quanto ao trabalho na produção agropecuária.

A despeito do quantitativo alto de concorrentes às vagas disponibilizadas a cada ano no LECampo, concluímos que o Curso precisa encontrar estratégias de aproximação e maior divulgação junto às populações camponesas, nas regiões que contam com a presença forte de agricultura familiar, mas que ainda não recebe ou recebeu poucos estudantes. Ficou patente a proposta da formação por Alternância como a que mais se adequa às condições dos sujeitos que trabalham. Além de uma ação de mobilização junto às comunidades camponesas, entendemos que o processo seletivo, da forma como vem sendo feito, joga um papel preponderante para se chegar de fato às populações camponesas e garantir o direito de acesso, a quem de direito, à Licenciatura em Educação do Campo, atentando sempre ao perfil proposto para este projeto educativo, com as suas especificidades e intencionalidades em relação aos objetivos da formação do Educador do Campo, descrita no seu PPP. Enfrentar a conflitualidade e disputar estratégias de seleção diferenciadas nos espaços da Universidade é um caminho necessário como garantia de uma possível política de equidade e maior possibilidade de inclusão.

Vimos a potencialidade da formação por Alternância como uma das estratégias apropriadas para oportunizar aos trabalhadores camponeses o acesso à Educação Básica no campo e à Educação Superior, mantendo sua permanência no campo, enquanto estudam, desenvolvendo estudos que dialogam com sua cultura, sua realidade, fortalecendo sua organização social e política, suas raízes, seus valores

comunitários, familiares, legitimando seus saberes e construindo novos saberes que venham fortalecer suas lutas.

Estas constatações atestadas pelos próprios estudantes em suas narrativas sobre o modo de funcionamento do curso levam-nos a inferir a Alternância como uma Pedagogia Social de inclusão da classe trabalhadora camponesa na Educação Básica e na Educação Superior. Um direito humano, que rompe com o paradigma da exclusão e subordinação, reservado às funções da escola capitalista, pautada em valores individualistas e da meritocracia.

Com a Alternância é possível que o LECampo mantenha-se com a marca social da classe trabalhadora do campo, pela presença massiva de estudante com o perfil camponês. Sendo demandado e projetado com a participação de representantes da classe trabalhadora camponesa, ele assume uma posição de classe. Portanto, o LECampo assume a estratégia política da luta de classes, assim como afirmou Marx no “Programa de Gotha”, a respeito da educação, o LECampo representa uma posição política de que não pode haver na sociedade capitalista escolas didaticamente iguais para classes desiguais. Assim, ele quebra com o falso discurso de neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais liberais universalistas. Os discursos e as práticas universalistas não contribuem para o princípio da equidade que exige criar as oportunidades diferentes para incluir sujeitos em condições desiguais na sociedade.

A Alternância como novo formato da organização didático-pedagógica dos tempos escolares, ao revelar-se como um meio facilitador do acesso aos povos do campo à escolarização como direito, no âmbito da educação superior, indaga sobre essas possibilidades também da possibilidades de organização dos tempos escolares, do currículo e do trabalho pedagógico na educação básica nas escolas públicas como estratégia de assegurar e expandir a existência de escolas públicas de qualidade e com equidade no campo, como também fortalecer as experiências comunitárias, no caso dos CEFFAs que celebram 50 anos de caminhada no Brasil. Uma vez que o LECampo funciona em Alternância, seria oportuno a disseminação deste novo paradigma educacional nas escolas onde seus estudantes atuam ou poderão vir a atuar.

Ainda cabe destacar que as narrativas dos sujeitos do LECampo traduzem uma preocupação, especialmente entre os docentes, com a sucessão dos tempos e espaços entre escola e meio de vida sem a integração entre eles, o que demonstra uma compreensão da Alternância como uma pedagogia integrativa que vai além dessa

relação física do alternar espaços e tempos. Já as narrativas dos estudantes trazem elementos importantes das consequências de um currículo alternado entre escola e comunidade. Para eles, a Alternância cria um ambiente com relações recíprocas do estudante com sua família e comunidade. Evita deixar o campo, sua cidade natal, no interior, para vir morar na capital para acessar a universidade. Evita o rompimento de laços familiares e comunitários. Mantêm-se raízes. Reforça identidades com a terra, com o território camponês, com a vida em todas as suas dimensões. Por outro lado, a Universidade insere-se no contexto, na cultura, no modo de produzir e reproduzir a vida no cotidiano camponês.

A organização curricular e do trabalho pedagógico em Alternância viabiliza acesso e permanência porque faz uma inflexão com o calendário escolar urbano, ainda dominante nas escolas rurais, mesmo com as possibilidades de flexibilização previstas na LDB 9394/96.

Conclui-se que uma das consequências fundamentais da formação por Alternância é possibilitar acesso e permanência na escola como direito humano aos povos do campo. Sendo assim, não há um padrão de organização dos tempos e espaços, pois as ritmizações alternadas podem ser cadenciadas nos mais diversos tipos de desenhos de tempos-espaços, tendo por base, as temporalidades reais dos sujeitos e suas condições de mobilidade no território onde residem. A combinação do ritmo alternado no tempo-espaço deve ser mediada por decisão colegiada, concertada entre os responsáveis pela construção do projeto educativo, em diálogo com os sujeitos participantes, principais interessados no processo.

As mediações pedagógicas compreendem um dispositivo com atividades ou instrumentos utilizados pelos sistemas educativos, mas nos processos de formação por Alternância este dispositivo possui especificidades requeridas pela forma de organização curricular e do trabalho pedagógico entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Esta pesquisa identificou a mediação pedagógica como uma das categorias de análise, por sua relevância evidenciada, com preponderância nas observações da pesquisa de campo.

A pesquisa constatou a tendência de uma lógica da concentração e ritmização intensiva das atividades de aulas no Tempo-Escola, de um lado, e da centralidade nas práticas sociais e profissionais no Tempo-Comunidade, com o risco dessas atividades não dialogarem tanto; com a possibilidade de hierarquizações dos tempos e espaços. Por outro lado, a despeito de todas as limitações, concluímos que as

mediações existentes e mobilizadas no LECampo contribuem para um processo mais associado e integrado na relação entre os tempos e espaços escola-comunidade, embora esta compreensão não seja evidente nos relatos dos sujeitos.

As mediações pedagógicas aparecem nas narrativas dos sujeitos, ressaltadas como importantes, mas não são, conscientemente, compreendidas como ferramentas apropriadas e necessárias para potencializar a formação por Alternância. Aprendemos que o alternar físico entre tempos e espaços escola-comunidade se torna um movimento pedagógico com maior ou menor profundidade ou potencialidade na medida em que se mobiliza mediações pedagógicas específicas.

Nesse sentido, cabe destacar que encontramos 9 mediações interagindo no LECampo, quais sejam: a Análise da Prática Pedagógica (APP); Práticas Sociais; Pesquisas; Estágio; Organicidade, Mística; Guia do estudante; Monitoria e TCC. A pesquisa conclui que, na organização do trabalho pedagógico, a Organicidade e Mística são mediações concentradas no polo TE; Pesquisas, Práticas Sociais, Estágio e Jornada Socioterritorial são mediações preponderantes do polo TC. A APP, o Guia do Estudante, Monitoria e TCC podem ser relacionadas como mediações de interface entre TE-TC. Ter a visão das mediações e sua relevância na formação por Alternância é fundamental para a organização e gestão dos trabalhos pedagógicos e a potencialização da dimensão pedagógica entre os tempos-espacos em um curso baseado nesta metodologia.

A APP passa as oito sequências de Alternância, transversalizando o percurso formativo do curso, com grande potencial de integração entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Ela articula um conjunto de outras mediações: a Pesquisa do memorial de vida, da realidade da comunidade e da escola do campo; as Práticas Sociais, que envolvem participação nos Movimentos Sociais, Sindicais, Associações, Comunidade, o trabalho seja ele no campo ou na escola do campo; os Estágios Curriculares Supervisionados, culminando e sintetizando no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

A APP, como componente curricular, opera no Tempo-Escola e demarca esse tempo-espaco com maior concentração e densidade de atividades. A sua função é dinamizar atividades a serem desenvolvidas no Tempo-Comunidade. A cada retorno do Tempo-Comunidade, a APP se torna espaco de socialização, em seguida de planejamento e orientações para a sequência de outras atividades no próximo Tempo-Comunidade.

Sendo assim, a APP pode ser caracterizada como um método que o LECampo está criando no enfrentamento do desafio de uma Alternância mais integrativa, conforme se deseja de uma formação neste formato pedagógico de organização curricular. A APP se caracteriza como mediação de pesquisa, de vivências e inserção social e profissional.

Consideramos fundamental que a concepção da APP como uma área estruturante da integração dos tempos e espaços alternantes da formação no LECampo, presente na proposta pedagógica do curso, chegue à percepção do conjunto dos professores, em suas práticas pedagógicas cotidianas, e também dos estudantes e os parceiros do curso. Ela pode se potencializar como espaço interdisciplinar e articular das problemáticas da realidade a reflexão teórica na universidade, e ainda contribuir para atender ao propósito da formação contínua entre Tempo-escola e Tempo-Comunidade.

Na sequência, a Organicidade, também chamada de auto-organização coletiva dos estudantes, é identificada como mediação central no LECampo. Esta mediação vem se tornando um princípio estruturante do currículo do curso, tendo em vista que a Educação do Campo a considera como uma das principais estratégias para efetivação do protagonismo dos sujeitos no contexto educacional e social mais amplo. Descobrimos que o conceito de organicidade emerge nas práticas dos Movimentos Sociais e que ela possui fundamentação teórica na Pedagogia Socialista, no entendimento da formação humana plena, unitária entre o técnico, o social e o político.

Durante a realização do Tempo-Escola a organicidade ganha espaço dentro da disciplina Processos de Ensino e Aprendizagem e se torna conteúdo de estudo, reflexão e vivências no curso. A aposta na formalização deste conteúdo em uma disciplina tem seus riscos, mas dado o perfil atual do público, talvez, a informalidade traria riscos maiores. A pesquisa constatou impactos na tomada de consciência sobre engajamento social, sindical, político e na própria Educação do Campo. Para alguns, os engajamentos são reforçados, para outros constitui uma descoberta, dado o processo de conscientização que o curso vai proporcionando em seu percurso.

Não encontramos uma orientação formalizada para que os estudantes se comprometam com a participação social em suas comunidades como tarefa acadêmica. Porém, constatamos que engajamentos ocorrem de forma espontânea, na medida em que os estudantes vão adquirindo maior comprometimento e sentimento de pertencimento ao projeto do curso, onde conseguem explicitar uma concepção de escola e educação

para além dela mesma, conforme os dados identificados pela pesquisa. Porém, afirmar que não há engajamento em Movimentos Sociais é senso comum. A pesquisa revelou que a maioria dos estudantes do LECampo está engajada em associações locais, sindicatos, grupos de Igreja etc. Dois movimentos ganham destaque: o sindical e o movimento dos Geraizeiros.

A organicidade, que antes vinha com os estudantes militantes de Movimentos Sociais de suas comunidades para o Curso e ganhou dimensão formadora para a Universidade, agora faz um movimento inverso, pois ela vai do curso, da Universidade para as comunidades de origem dos estudantes. Este fenômeno novo nos leva a pensar na necessidade de estruturação de um espaço de orientação e socialização das práticas sociais dos estudantes, pois ela se revela com grande potencial formador, mas ainda é um elemento disperso no curso.

Uma vez que a formação por Alternância retira a centralidade do conhecimento do espaço escolar, dos programas e do professor, os processos de organicidade se tornam estratégicos para mobilizar a participação mais autônoma e protagonista dos sujeitos no processo educativo. A organicidade não só mobiliza a consciência política da participação social, mas também a consciência do protagonismo para a autoformação, rompendo com uma relação mais heteroformativa, para relações auto, eco e coformativas. Dimensões importantes a serem compreendidas e mobilizadas nos processos de formação por Alternância com jovens e adultos.

Concluimos que é necessário os professores, coordenadores, monitores e os estudantes do LECampo apreendam a Pedagogia da Organização Coletiva, pois as relações sociais possuem dimensões educativas que precisam ser examinadas com a devida atenção dos educadores para que esta dimensão transversalize as práticas pedagógicas e não fique isolada na conformação de uma disciplina. Na Educação do Campo vimos que a organicidade é incorporada coletivamente como princípio Político-Pedagógico, inspirado nas práticas dos Movimentos Sociais de luta pela terra e nas teorias da auto-organização da escola do trabalho.

Para o LECampo a organicidade é o espaço estratégico de enraizamento dos estudantes em sua cultura e identidade campesina coletiva, ao constituir didaticamente os mecanismos de pertencimento, de responsabilização e comprometimento, por meio dos grupos de trabalho, de estudo e espaços políticos de participação e debates sobre a gestão administrativa e pedagógica do curso. A organicidade se torna motor da coletividade e esta é um dos melhores meios para construir processos de formação

humana. Além de uma dimensão pedagógica, ela tem um aspecto político por antagonizar com a tendência individualista e meritocrática, burguesa e neoliberal, hegemônica em nossa sociedade.

O LECampo, como ocupação histórica da Universidade pelos Movimentos Sociais em vista da conquista do direito a um dos territórios do saber, só foi possível pela força política de um processo de organização coletiva e esta prática política deve continuar permeando a prática pedagógica do curso, rompendo com as pedagogias escolares focadas em relações individuais e isoladas entre professor-aluno. Aprendemos que a pedagogia da organização coletiva dos Movimentos Sociais questiona as pedagogias individualistas escolares, contribuem com a reflexão e potencializa práticas educativas das relações sociais.

Nesse sentido, a organicidade dos estudantes, o fazer e o compreender os processos coletivos, é estratégico para os fins que a Educação do Campo intenciona. Os sujeitos do campo devem ser levados em conta no planejamento, na construção do currículo, nos processos de gestão e avaliação escolar, compartilhando o poder educativo. Assim, a auto-organização é um dos pilares para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e para mobilizar o interesse na participação social, numa perspectiva radicalmente antagônica à visão e práticas de auto-organização burguesa. Por isso, a participação dos estudantes na gestão administrativa da escola é um exercício para a participação política no Estado.

Sem a organicidade o “Projeto” desmorona, afirma Divina. Para esta estudante do LECampo, trata-se de algo imprescindível, embora não seja fácil, pelas diferenças dos sujeitos. Vimos que a conflitualidade e as diferenças se fazem presentes pelas contradições em nossa sociabilidade humana. Conscientes disso, não se deve deixar romper a unidade, uma vez que se busca focar o valor de referência na força do coletivo e não do indivíduo. Constatamos que a organicidade vivenciada e refletida no LECampo ajuda a perceber e a questionar relações verticais de poder nas comunidades de origem dos estudantes e a propor processos mais participativos e horizontais nas relações entre os grupos, seja nas associações, famílias, escolas, sindicatos e até grupos de igrejas.

A institucionalização do LECampo na UFMG é interpretada como uma conquista política para os Movimentos Sociais e Sindicais, pois esta formalização pode representar a garantia de continuidade do funcionamento do curso. Tal fato abre a discussão sobre a vigilância dos Movimentos Sociais e Sindicais para que o curso

mantenha-se vinculado à realidade do campo, ao vínculo com os princípios da Educação do Campo. Sendo assim, é preciso garantir os espaços políticos de participação na gestão pedagógicas e administrativa do curso.

Concluimos que a organicidade, numa perspectiva de totalidade, deve levar em conta os processos de participação dos estudantes, mas também dos coletivos que os representam na discussão geral do LECampo, reforçando o enfrentamento de desafios básicos que demandam, entre tantos aspectos: 1º a discussão sobre a concepção de liderança mobilizadora que fortalece os processos coletivos; 2º consolidação da organicidade como prática curricular e princípio educativo; 3º reforço da conexão entre as ações pedagógicas nos diferentes tempos e espaços de desenvolvimento do curso; 4º a autogestão da organicidade pelos próprios estudantes; 5º resgate e fortalecimento da Comissão Interinstitucional que possa avançar para a conquista de abertura institucional para oficializar a representação de Movimentos Sociais no Colegiado do LECampo, dentre outros, como ferramentas necessárias para concretizar um espaço formalizado, institucionalmente, onde os estudantes e suas representações coletivas possam atuar e se compreenderem como sujeito coletivo na construção permanente do LECampo-UFMG.

A Mística é outra mediação pedagógica fundamental no LECampo e possui relação indissociável com a Organicidade dos estudantes. Ela expressa o nível de pertencimento e identidade do grupo. Além de envolver as subjetividades, reforça as ações coletivas, o sentido da luta e cimenta a unidade das intencionalidades em torno dela. Reforça a consciência e identidade coletiva, o pertencimento e a coesão grupal, um projeto de vida, de sociedade.

Nesta pesquisa identificamos um nível de descontentamento por parte de estudantes e monitores que avaliam negativamente a falta de adesão e maior participação de todos. Isso implica afirmar que a organicidade como motor da coletividade precisa ser acionada com maior firmeza para a intenção do pertencimento de todos nas ações coletivas para o fortalecimento do LECampo. Entendemos, a partir desta pesquisa, que a Mística, no interior das Licenciaturas em Educação do Campo, se revela como uma matriz com potencial formador, por isso requer estudos e aprofundamentos sobre o seu sentido junto aos estudantes, sobretudo, aqueles que chegam sem conhecê-la. Ela, a nosso entender, comporta uma dimensão de espiritualidade humana que vai além da expressão de religião ou religiosidade.

A Jornada Socioterritorial surge como meio de minimização da dispersão dos sujeitos no território, reunindo-os pelo menos uma vez, a cada dois semestres, em

um de seus territórios. É uma oportunidade para os estudantes conhecerem outra realidade e articular ensino, com pesquisa e extensão. Destacamos os relatos que expressam uma compreensão do Tempo-Comunidade como tempo também de ensino e de pesquisa e não só como espaços da extensão acadêmica. Por outro lado, a formação por Alternância poderia potencializar a proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão acadêmica. Uma questão em aberto que esta pesquisa se depara. A Jornada Socioterritorial, a despeito da forma de sua continuidade na prática político-pedagógica do LECampo pode ser vista e fortalecida como uma atividade de extensão indissociável com as atividades de ensino e pesquisa.

Concluimos que a Jornada Socioterritorial é uma das estratégias que desafoga e desconcentra o ensino no TE, além de se tornar oportunidade de intercâmbio entre os territórios camponeses, da parte dos estudantes e entre os territórios da Universidade com os camponeses, pois ela potencializa a aproximação dos educadores com a realidade dos diferentes campos de onde originam seus educandos; oportuniza a imersão no objeto central do LECampo, a escola do campo e as comunidades camponesas.

O seu desenho está em movimento, pois há uma preocupação em não reduzi-la à presença na escola do campo, ampliando a presença e imersão em seu entorno: a comunidade, a cultura, os grupos locais, os Movimentos Sociais, Sindicais, Organizações diversas, os sistemas públicos de ensino, municipal, Estadual, outros setores do poder público que atua no território. Neste sentido do seu desenho em movimento, a Jornada tem discutido também a sua metodologia de presença no território. Uma presença que rompe com a ideia da intervenção pedagógica nas escolas do campo, para uma presença desinteressada, na perspectiva da imersão pela convivência e o olhar investigativo.

A Jornada Socioterritorial pode ser classificada como uma mediação de junção entre a comunidade e a universidade; da organização de ações coletivas; de relacionamento entre parceiros da Educação do Campo e de aproximação da formação docente com o sistema público municipal e estadual de ensino. Ela potencializa as relações de formação por Alternância, envolve aspectos da interdisciplinarização do curso, ao ser trabalhada nas interconexões das áreas e por demandar todo um trabalho compartilhado em equipe, entre docentes e monitores e a interface entre instituição acadêmica, as escolas e comunidades envolvidas, mobilizando uma rede de parceiros no processo. A Jornada Socioterritorial aprofunda a dimensão da auto-organização coletiva

no âmbito da organização do trabalho pedagógico, desde o processo de planejamento, execução e avaliação e se torna uma ação concreta de extensão associada ao ensino e potencializadora de pesquisas.

Nestas considerações, destacamos ainda a importância das mediações da Monitoria, do Guia do Estudante e do TCC que interatuam nas interfaces entre TE e TC. Estas mediações possuem operacionalidade nos dois polos da relação TE-TC. A APP também situa nesta interface, mas sobre ela já discorreremos antes. Observamos que a Monitoria se apresenta como uma atividade fundamental, em um contexto de institucionalidade acadêmica, onde os professores não possuem vínculo de dedicação exclusiva ao curso.

Nas narrativas de professores e monitores foram recorrentes os apontamentos sobre a necessidade do acompanhamento presencial dos estudantes durante o TC. Como também foi ponderado não ser necessário o acompanhamento presencial por se tratar de jovens e adultos no processo educativo e que estes devem assumir mais a autoria sobre sua própria formação. Apesar dessa ponderação, são mais fortes as inquietações com a falta de uma estrutura de acompanhamento sistemático, presencial no TC, como oportunidade de estreitamento das relações com a realidade dos estudantes, por parte dos professores e monitores, pois as Jornadas não satisfazem esta necessidade.

As longas distâncias, sobretudo, a falta de recursos e equipe com tempo disponível para visitas de campo foram destacadas como fatores limitantes do acompanhamento do TC. A nossa pesquisa conclui que as inquietações sobre a necessidade de acompanhamento do TC fazem sentido, pois, mesmo que se trate de um público de jovens e adultos que assumem mais a responsabilidade de sua formação, o TC pode cair numa tempo-espaço de dispersão e limitar-se a um tempo de resoluções de trabalhos acadêmicos, que complementam o TE. Seria uma simples extensão do TE para o TC.

A Monitoria supre as limitações de tempo e distâncias e consegue fazer este acompanhamento com os meios virtuais da comunicação à distância no que tangencia as atividades acadêmicas. Idealmente, seria importante uma mediação pedagógica da Visita de Campo, por parte do professor ou do Monitor, para esses poderem conhecer melhor a realidade campesina, contribuir com as articulações da academia com os Movimentos Sociais e Sindicais a nível local, contribuir com as relações entre os espaços institucionais Universidade - escola do campo - sistemas de ensino e

Movimentos Sociais e Sindicais. Para facilitar esta atividade pedagógica de visita de campo, frente às distâncias, a dispersão dos estudantes no território, uma das estratégias seria as nucleações regionais e a criação dos polos de encontros com, pelo menos, um professor e um monitor de cada área em cada uma das visitas. Enquanto as condições financeiras não permitem o acompanhamento por meio das visitas de campo, o Guia do Estudante deveria ser mais trabalhado para suprir esta limitação.

O Guia do Estudante, um suporte impresso, no formato de uma apostila, registra e armazena informações a respeito das atividades pedagógicas desenvolvidas, tanto no TE, quanto no TC, foi avaliado como instrumento importante e necessário para orientar as atividades do TC, pelo fato do distanciamento do estudante do contato presencial com o professor e do monitor. O Guia, no contexto do LECampo, se justifica como produção impressa, tendo em vista as limitações de acesso às plataformas digitais por uma parte considerável dos estudantes.

Ressalta-se a potencialidade de interdisciplinaridade do Guia, por um lado, e os dilemas do trabalho prescrito que pode prevalecer sobre o real e estabelecer hierarquias, onde o Tempo-Escola pautaria o Tempo-Comunidade, causando prejuízos ao trabalho pedagógico, por outro lado. O como prescrever é um desafio, para evitar prevalências de um tempo-espço sobre o outro, do conteúdo prescrito sobre os conteúdos da realidade e a possibilidade das atividades planejadas se tornarem um “para casa”. Ainda instiga-se o desafio do acúmulo de experiências em torno dessa elaboração se tornar um laboratório para o aprimoramento desta mediação no LECampo.

A partir das informações e vivências em torno do Guia do Estudante, passamos a inferir alguns elementos para responder aos dilemas mencionados. Chegamos a uma conclusão de que o Guia do Estudante é uma mediação de comunicação e interação entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Ele comunica atividades a serem desenvolvidas no TE e TC. Leva atividades das disciplinas e propõe trazer a realidade em forma de dados de pesquisas empíricas.

O Guia se revela com potencial articulador do trabalho em equipe entre os professores, conformando uma lógica de interação de saberes da universidade com a comunidade e vice-versa e relação entre os saberes dos diversos componentes curriculares. Assim, mais que levar conteúdo, o Guia deveria conter planejamentos de atividades, de pesquisas, de leituras, de avaliações, de observações de temas da realidade, numa perspectiva mais interdisciplinar entre as áreas, para trazer elementos da realidade concreta, vivenciadas no TC, para o debate interdisciplinar no TE.

A nossa sugestão para o curso é de introduzir a prática do Seminário Integrador, por área, como espécie de rito de passagem de um tempo ao outro. No início do TE, ele seria a passagem do TC para o TE, tempo de socialização de pesquisas; ao final do TE, ele representaria a passagem do TE para o TC, representando um tempo de orientação das atividades em geral, de pesquisas, observações, vivências, de práticas de inserção social, tendo o Guia como suporte de comunicação, orientação e avaliação. Neste sentido, o seminário integrador poderia vir como uma ação pedagógica dentro do componente curricular APP, já mencionado, que se potencializaria como espaço de maior articulação interdisciplinar e de integração das Alternâncias entre TE-TC.

Contudo, o Guia do Estudante, em nossa avaliação, é uma das mediações mais tangíveis pela sua materialidade física que facilita o acesso e manuseio rápido, bem como se constitui em um dos principais mediadores da continuidade do ensino e aprendizagem entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Dada esta relevância, seria plausível, o LECampo encaminhar uma proposta de elaboração de um Guia interdisciplinar, por área, constituindo um grupo de trabalho específico entre monitores e professores para sistematizar os planos de curso de cada disciplina e copilar o documento final a ser socializado com os estudantes no momento das orientações para o próximo TC. Nesta perspectiva, o Guia deveria realçar e reforçar mais a sua função de orientação, planejamento e possibilidade de avaliação do TC.

Por fim, notamos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como mediação de pesquisa, com o papel de culminância do curso, desenvolvido, didaticamente, como conteúdo da APP. Ele está posto no LECampo como uma estratégia de formação docente pelo percurso investigativo, unindo-se desde as pesquisas iniciais com o memorial de vida, as pesquisas da realidade da comunidade, da escola do campo, passando pelos estágios nos espaços escolares, ligando com as vivências de engajamento social, cultural, político, agricultor, seja como educador em escolas do campo, agente social ou em outros espaços de ocupação na comunidade.

Vimos que a orientação do TCC é centrada a partir das duas últimas sequências de Alternância do curso, ou seja, no último anodo percurso. Este estudo identificou nas narrativas dos professores que a pesquisa é um dos elementos centrais do LECampo. A constatação é de que, na prática pedagógica do curso, se faz pesquisa o tempo todo, tanto no que tange as tarefas das disciplinas, quanto ao que vimos na APP, onde começa o percurso com a pesquisa sobre o memorial de vida; pesquisa da realidade da escola do campo, da comunidade; a partir do meio do percurso do curso

inicia-se o Estágio curricular supervisionado nas escolas, por fim, a pesquisa do TCC. Outros Programas de apoio estudantil e à docência exigem pesquisas nas escolas para justificar o repasse dos auxílios aos estudantes. Porém, notamos que estas atividades, em geral, não dialogam com o currículo, acontecem paralelamente, a ele.

Na construção dos Projetos de TCC, os estudantes não partem das experiências acumuladas das pesquisas para identificar problemas e a partir daí elaborar suas questões que possam vir a constituir um tema de pesquisa. Consideramos que a falta de professores dedicados apenas ao LECampo, limita a disponibilização do tempo para uma orientação sistemática de processos de aprendizagem pela pesquisa. A introdução à pesquisa em vista do TCC deveria começar, pelo menos um ano antes e contar com um processo de orientação mais sistemática ao longo dos TEs e TCs, articulando com as atividades de pesquisas durante os dois primeiros anos e os estágios.

Neste estudo, identificamos a Pesquisa e as Vivências dos Estágios, como as duas mediações centrais da formação por Alternância no Ensino Superior. A pesquisa na formação por Alternância no nível superior é concebida como uma estratégia de formação por produção de saberes e de sistematização de experiências da prática social. O Estágio é concebido como oportunidade de inserção no mundo da vida, do trabalho, da vivência concreta de uma situação real de trabalho. Neste sentido, a dinâmica da Alternância na formação entre o espaço escolar e comunitário, oportuniza uma vivência contínua de Estágios e as aprendizagens em situações concretas de trabalho. Ou seja, a visão de estágio se alarga e não pode se limitar aos estágios formais.

O LECampo coloca a Pesquisa e o Estágio como mediações pedagógicas importantes. Identificamos o potencial dos TCCs elaborados. Em geral, o memorial de vida é parte integrante deles. Mas, não percebemos uma relação da Pesquisa do TCC com os Estágios e as demais pesquisas que ocorrem ao longo do percurso. É importante continuar potencializando a metodologia da elaboração dos memoriais de vida. O desafio está presente na articulação das pesquisas da realidade da escola e da comunidade de forma integrada com os Estágios, e destes com o TCC. A conclusão é de que a Pesquisa é um potencial no LECampo, e que requer aprofundamento em estudos futuros.

Enfim, as mediações pedagógicas específicas do LECampo, potencializam a continuidade de aprendizagem entre TE e TC e mobiliza o diálogo de saberes do meio social com a universidade, articula os processos metodológicos da ação-reflexão-ação e pode fazer interagir sujeitos e instituições. Isto significa dizer que a formação por

Alternância se potencializa, na medida em que se consegue fazer interatuar com qualidade um conjunto apropriado de mediações pedagógicas. Sem elas, a Alternância se tornaria um esqueleto sem carne, um corpo inanimado; uma relação reduzida a uma sucessão de tempos e espaços, onde o Tempo-Escola se tornaria o polo único e determinante do processo da formação e o Tempo-comunidade, um lugar vazio de sentido no processo, ou apenas receptor passivo de aplicações teóricas.

A relação teoria e prática como a quarta e última categoria de análise evidenciada nos relatos dos sujeitos participantes nesta pesquisa, na pesquisa documental e na inserção e observação das práticas pedagógicas no terreno, é tida como um dos fundamentos da Educação do Campo e um elemento chave nos processos de formação por Alternância. Ou seja, a Alternância, oportuniza a interação prática-teoria-prática, na relação dos tempos e espaços Comunidade-Escola-Comunidade. Indagamos qual a relação teoria-prática que orienta a matriz formativa da Licenciatura em Educação do Campo.

No 1º conjunto dos relatos, os estudantes elegeram o Tempo-comunidade como determinante no processo, dando a entender que há certa hierarquia com predominância da prática em relação à teoria. Vimos no 2º conjunto de relatos onde a ideia de hierarquização continua, mas num movimento contrário, com predominância da teoria sobre a prática. A questão chave seria quem pauta quem. Para o primeiro grupo o TC pautaria o TE e para o segundo grupo, o TE pautaria o TC. Um 3º conjunto de relatos, os estudantes ponderaram que não se trata de um tempo-espaço pautar o outro num movimento linear, seja do TE para o TC ou vice-versa, mas que ambos os tempos caminham de forma interligada.

Esta terceira linha de reflexão gera um consenso no debate dos grupos focais, realizados entre estudantes. Esta técnica tem este privilégio de favorecer processos de debates que podem gerar ou não consensos. Neste caso, o grupo caminhou da polêmica inicial para uma conclusão coletiva, afirmando que os tempos-espaços no LECampo são integrados, um não existe sem o outro, embora na prática, pedagógica revelam a importância da realidade estar presente como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem.

Esta postura dialoga com a concepção presente no Projeto Político Pedagógico do LECampo, onde se afirma que o TC é ponto de partida e chegada do processo pedagógico. Em outras palavras, a realidade se torna princípio e fim do processo alternante. Sendo assim, o LECampo intenciona, em seu projeto e nas práticas

pedagógicas dos seus educadores, assumir uma perspectiva da epistemologia da práxis, contrapondo a epistemologia da prática. Assumem uma postura de que ação-reflexão-ação em um processo simultâneo e em espiral, onde a práxis, na sua ação final, em seu interior, traz a inseparabilidade teoria e prática. Isso significa afirmar que somente na unidade teoria e prática é possível realizar formação humana integral, emancipatória.

A práxis como teoria do fazer não significa que num momento se pratica e noutro se reflete sobre a prática de forma distanciada, dicotômica. Não se trata de um fazer reflexivo em uma etapa, distante da ação e um fazer prático em outra etapa distante da reflexão. O LECampo, no processo de formação do educador visa o ser humano e sua humanização como sujeito que possa atuar e modificar livremente seu mundo. Por isso, assume a ação-reflexão-ação como um movimento contínuo e simultâneo. Compreende como Freire que uma formação conscientizadora é aquela que aporta subsídios e instrumentaliza os sujeitos para conhecerem criticamente a situação do mundo que os cercam e possam intervir sobre ele, transformando-o.

Pode-se afirmar que o conhecimento começa e não termina, mas continua na prática, pois ele se movimenta do conhecimento sensível ao racional e deste retorna ao sensível, num processo contínuo de acúmulos e que deve imprimir crítica e reflexividade a uma rebeldia consciente e eticamente comprometida com a transformação da realidade injusta, imposta, que ocasiona lutas de classes, desigualdades sociais e violências contra a humanidade e à natureza. Sendo assim, podemos dizer que a melhor maneira de pensar e refletir é pensar e refletir sobre a prática, com o compromisso de lutar para transformá-la.

Defender a unidade teoria e prática tem reflexos políticos importantes na luta contra a divisão do trabalho e das classes sociais do modo capitalista de produção. É defender o princípio da unitariedade Gramsciana, entre teoria e prática, trabalho intelectual e manual; da escola única que forma o intelectual capaz de pensar, dirigir e fazer manualmente.

Freire, ao defender o esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, afirma que não se trata de um exercício puramente intelectual, pois para ele, a reflexão verdadeira, que venha enraizada na realidade, conduz à prática. Se a prática é objeto de reflexão crítica, este movimento conduz à práxis. A práxis como unidade é tão fundamental, pois imprime na reflexão uma objetividade, uma materialidade da ação concreta, que evita idealismos, abstrações metafísicas, vazias, e imprime também na ação, a subjetividade reflexiva, crítica que a evita se tornar mero

ativismo, sem alma, sem espírito, vazio de sentido. Assim, a práxis consiste nesta unidade de ação-reflexão ou reflexão-ação ou ação-reflexão-ação.

Ainda sobre a relação teoria e prática, percebemos que os relatos dos professores dialogam com o Materialismo Histórico e Dialético quando este fala da utilidade ou função prático-social da ciência, diferente do pragmatismo, na sua visão individualista. O conhecimento faz sentido, é verdadeiro, se ajudar a interpretar a realidade e, além disso, servir para objetivar práticas sociais transformadoras. Neste sentido, a inclusão dos temas atuais, temas geradores, no currículo do LECampo seria uma das formas de concretizar na prática a relação trabalho e educação. Cabe destacar que na formação por Alternância, a lógica temática é estruturante da organização curricular. É uma das estratégias de integração dos tempos-espacos formativos que se operacionaliza pelo processo das pesquisas a cada tempo em que os sujeitos estão na comunidade.

No que tange aos processos de construção do conhecimento, a mediação temática coloca a preocupação pela problematização dos próprios temas e o diálogo entre os diferentes saberes. Isso possibilitaria romper com processos bancários na educação. A prática, concebida como uma práxis humana, tem a primazia sobre a teoria, mas não se opõe a ela, pelo contrário, tem íntima vinculação a ela. Sem teoria crítica não há prática crítica e transformação social.

Concordamos que não há neutralidade no ato educativo, por conseguinte, no processo de criação da ciência e dos aparatos tecnológicos. Neste aspecto a imposição da proposta de “escola sem partido” seria mais uma das estratégias de alienação da classe trabalhadora em nossa sociedade. Na contramão desta perspectiva alienadora, os Movimentos Sociais do campo no Brasil constroem uma compreensão alargada de educação que dialoga com a perspectiva da formação humana emancipatória, preconizada pelo materialismo histórico e dialético, presente na tradição da Pedagogia Socialista e de Paulo Freire. Neste sentido, a matriz formativa do LECampo, assim como das Licenciaturas em Educação do Campo em geral não tensionadas a adotarem mediações e processos pedagógicos que garantam interações da ação-reflexão-ação, no território social, cultural, econômico, ambiental campesino.

Diante de um contexto caótico no qual vemos a educação brasileira nos seus diversos sistemas e modalidades, de modo especial a educação no campo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo se vê diante de um desafio de promover uma formação política, que potencialize os novos educadores do campo a adquirirem uma

visão crítica para enfrentarem estas situações de forma propositiva e criativa. Por isso, o currículo não deve limitar-se a desenvolver competências técnicas e práticas pedagógicas das chamadas pedagogias ativas, mas, sobretudo, desenvolver competências analíticas e políticas para uma visão de totalidade, dos fins da escola no contexto do Estado numa sociedade capitalista. Vimos que a formação política, além da formação técnica, é necessária para potencializar os novos educadores do campo. Esta intencionalidade da formação na perspectiva da práxis, presente na Educação do Campo, explicitado no PPP do LECampo, reverbera nos relatos dos sujeitos do curso.

O vínculo do LECampo com as Educação do Campo guarda aspectos de um compromisso ético e político com os princípios, concepções e intencionalidades deste movimento, o qual reflete no perfil do educador a ser formado para o contexto camponês. Os Movimentos Sociais e Sindicais quando reivindicam escolas, não querem ir para escolas para simplesmente aprenderem a produzir melhor e a conquistar, do ponto de vista individual, uma melhoria nas condições de vida no campo - na forma como quer o capitalismo agrário, transformar os camponeses em pequenos empresários, bem sucedidos, integrados a um modelo de desenvolvimento capitalista que utiliza a força do trabalho do campo para gerar matéria-prima de interesse à indústria na cidade.

Os Movimentos quando discutem e propugnam a escola do campo, querem que esta escola os ajude a entender mais profundamente o campo no contexto do desenvolvimento social, político, econômico do país; as questões estruturais agrárias em oposição ao paradigma do capitalismo agrário; querem entender também sobre direitos, acesso à terra, ao crédito diferenciado, às tecnologias apropriadas, Agroecologia, produção de alimentos seguros, saudáveis, orgânicos; querem se apropriar das novas formas de cooperação na produção agropecuária, sobre agregação de valores e acesso a mercados; querem entender de política em geral, de políticas públicas, agrícola e agrária, de como agir eticamente no mercado; querem conhecimentos para desenvolver capacidades de liderança, de trabalhar em grupos, de compreenderem-se como cidadãos, numa perspectiva histórica, universal e política.

Ao pensar a escola do campo não significa de imediato criar espaços simulados de “escolas-fazendas”, numa perspectiva tecnicista conforme é comum se pensar quando se fala em escolas para este meio; mas escolas vinculadas e inspiradas no trabalho e no destino do camponês, enquanto pertencimento espiritual a este modo de produção e reprodução da vida; onde o conhecimento contribua para a elaboração de

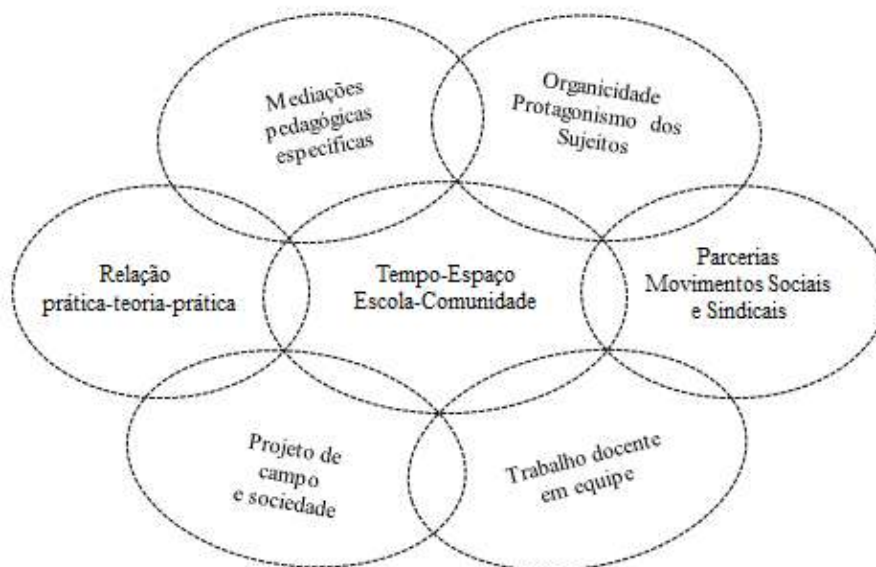
trabalhadores intelectuais orgânicos, comprometidos com a transformação das comunidades em espaços de vida humanizada.

O grau de envolvimento social e profissional vivenciado por cada um dos estudantes dá o tom da relação teoria e prática no LECampo. Infere-se que a Alternância não é um movimento uniforme, no sentido em que todos a vivenciam numa mesma intensidade, profundidade. Neste movimento de reflexão, percebo que as categorias analisadas separadamente guardam conexões entre si. Ao colocar de ponta cabeça a organização dos tempos e espaços de ensinar e aprender, a Alternância cria a oportunidade de acesso e permanência na educação, como direito humano e social aos trabalhadores camponeses. Os tempos e espaços não se sucedem, mas se articulam com a ajuda das mediações pedagógicas que estão presentes e interagindo na conjugação dos tempos-espaços, na relação teoria e prática, contribuindo para processos de construção do conhecimento com base no diálogo de saberes, tendo como princípio e fim, a realidade camponesa e a totalidade da sociedade, numa perspectiva da práxis educativa crítica e transformadora.

Vimos na análise da Pedagogia da Alternância, uma conceituação que lhe atribui a dimensão de um sistema educativo multidimensional e multirreferencial para além de um simples método de organização curricular e do trabalho pedagógico. Isto, porque ela encontra-se numa estratégia de relações, interações, associações, articulação dos tempos e espaços. Ela busca unidades nas suas diferenças, semelhanças e complementariedades. Para fazer sentido, ela insere-se na gestão de interfaces para juntar e fazer interagir as lógicas, muitas vezes contraditórias, do tempo-espaço da escola com o tempo-espaço da comunidade, da vida, do trabalho.

Ao considerarmos que o LECampo não se inscreve na Pedagogia da Alternância, mas em princípios de Alternância, buscamos abstrair quais são estes princípios que representam a formação por Alternância no LECampo. Isto requer averiguar quais são os elementos ou componentes que intervêm com suas interações, inter-relações, suas interdependências, hierarquias, fluxos, conduções e desenvolvimento no tempo e espaço com suas interferências na formação por Alternância do curso e nos cursistas, alternantes do LECampo.

Nesta pesquisa, identificados 7 princípios interagindo na formação por Alternância entre os TEs e TCs do LECampo-UFMG, conforme apresentado na figura 7.

FIGURA 7 – Princípios da formação por Alternância do LECampo-UFMG

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração própria do autor, 2018.

1º - Tempo-Espaço – Escola-Comunidade. Explicando a figura 7 o elemento central colocado é o Tempo-espaço Escola-Comunidade, configura um primeiro princípio estratégico da formação por alternância no LECampo e em todas as experiências que adotam esta modalidade metodológica. A reorganização de novos tempos e espaços escolares constitui no primeiro elemento característico de uma formação por Alternância. Este princípio contribui para quebrar o modelo urbano ainda hegemônico de organização dos espaços e tempos escolares, que encontra eco na nova LDB 9394/96, ao possibilitar diferentes arranjos para a organização escolar, mas que ainda não observamos sua repercussão na oferta escolar para as populações camponesas numa perspectiva mais universal.

A nova forma de organização e funcionamento dos tempos escolas articulados em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade constitui num dos aspectos paradigmáticos centrais na formação por Alternância ao proporcionar a educação em tempo integral, mas com escolarização em tempo parcial. Quebra-se o ritmo da rotina diária ininterrupta do encontro professor-aluno. As atividades pedagógicas ocorrem de forma regular, porém em tempos e espaços formativos na escola e em outros tempos e espaços da vida cotidiana com igual ou maior tempo formativo.

Vimos nesta estratégia de distribuição dos tempos e espaços entre a escola e comunidade, primeiro, a facilitação do acesso e permanência na escola como direito à classe trabalhadora camponesa. Reiteradamente, os estudantes afirmam que se não fosse nesta forma de Alternância não estariam na universidade fazendo um curso superior. No LECampo, a organização dos TEs e TCs está bem configurada com a realidade dos estudantes que trabalham, sobretudo, em espaços escolares. Ou seja, o contexto de trabalho dos estudantes em escolas do campo condiciona o tempo de programação de TEs e dos TCs, de modo a lhes permitir estudar e trabalhar. Segundo, para quem vive distante dos centros educativos, a frequência escolar em tempos alternados na escola evita a saída da comunidade, mantém os vínculos familiares, comunitários. Terceiro, essa organização dos processos formativos nos espaços e tempos na escola e comunidade é uma inflexão na escola como único lugar de possibilidades de ensinar e aprender.

Vimos que não há um modelo ideal de organização dos tempos e espaços escolares entre o TE e o TC. Os ritmos alternados devem ser cadenciados no tempo e no espaço, atendendo as reais condições de acesso e permanência dos sujeitos alternantes. Por isso, a ritmização das alternâncias precisa ser combinada com os sujeitos que irão participar do percurso formativo.

2º - A relação prática-teoria-prática, como segundo princípio da Alternância no LECampo, demarca uma perspectiva epistemológica da práxis crítica e transformadora. A práxis pressupõe uma inter-relação teoria-prática, sujeito-objeto para a construção do conhecimento, nas sucessões e articulações dos tempos-espaços escola-comunidade. Como fundamentação epistemológica coloca-se a perspectiva de horizontalização das relações educador-educando-comunidade ao possibilitar o diálogo de saberes; a relação entre instituições: universidade – comunidades – Movimentos Sociais e Sindicais e sistemas de ensino. O princípio da práxis como modo de conhecer e fazer articula em um mesmo movimento conhecimento acadêmico e popular, da realidade camponesa na perspectiva de qualificar a compreensão da complexidade do real e suas múltiplas determinações.

Notamos uma preocupação dos educadores do LECampo, em aproximar mais da realidade objetiva dos educandos, suas comunidades, dos Movimentos Sociais, das Escolas do Campo, em contextualizar o ensino e a aprendizagem e em valorizar e fazer dialogar os saberes locais com os saberes científicos. Este princípio poderia ser potencializado com a conquista de condições objetivas para facilitar mediações

pedagógicas mais coletivas entre os professores, com a introdução de temáticas geradoras e tempo-espço no TE para orientar e socializar as pesquisas, de forma mais compartilhada entre os componentes curriculares.

3º - As mediações pedagógicas específicas, terceiro princípio da formação por Alternância no LECampo, são pontes fundamentais para a operacionalização de uma Alternância mais integrativa pela articulação da sucessão entre os tempos e espaços, pela inter-relação entre os processos metodológicos e epistemológicos na construção do conhecimento na relação prática-teoria-prática e pela interação entre os sujeitos e as instituições envolvidas.

A análise dos tempos e espaços como um dos princípios da formação alternada, demonstra que estes tempos-espaços precisam de mediações para uma relação orgânico-pedagógica com os Movimentos Sociais e sindicais, com o trabalho no campo, a vida, a cultura camponesa, seus problemas e dilemas sociais, políticos, ambientais etc. Sem mediações o tempo-comunidade não se potencializa com suas dimensões formativas e a Alternância se torna um corpo sem vida, ou um ritmo descompassado, sem integração.

Esta pesquisa, no LECampo da UFMG, identificou um conjunto de mediações pedagógicas que interatuam no TE, TC e nas interfaces TE-TC. Vimos que não há uma consciência explícita nos sujeitos sobre este dispositivo pedagógico, mas ele existe e está em plena construção neste curso. O que os sujeitos relatam e a literatura nos diz é que o LECampo não incorpora os Instrumentos Pedagógicos historicamente construídos no contexto da Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. Mas o LECampo constrói as suas mediações pedagógicas específicas. E nestas mediações, a atividade de pesquisa constitui um dos princípios pedagógicos estruturantes.

O destaque da mediação pedagógica da Alternância no Ensino Superior é a pesquisa. Ela perpassa por todo o curso e culmina como trabalho final, conclusivo. Nesta investigação, descobrimos que as experiências de formação por Alternância na Educação Superior, em geral, foca a pesquisa como o eixo integrador fulcral dos tempos e espaços formativos. Também no LECampo está colocada como uma das dimensões formativas do educador, uma das estratégias de potencialização do protagonismo dos sujeitos na produção do conhecimento vinculado às suas práticas sociais.

O que realça o caráter pedagógico da Alternância na formação são os espaços e tempos que ela articula no processo educativo, alçados dialeticamente à categoria de espaços e tempos pedagógicos por meio de suas múltiplas interações, inter-

relações, articulações, sucessões e mediações específicas que a define como uma pedagogia das relações interativas e integrativas, entre os espaços e tempos, entre saberes, entre processos metodológicos de construção do conhecimento na perspectiva da práxis, entre instituições e sujeitos individuais e coletivos.

4º - A organicidade e o protagonismo dos Sujeitos constitui o quarto princípio da formação por Alternância no LECampo. Ela faz parte das mediações pedagógicas já abordadas, mas aqui é destacada pela sua importância estruturante na organização e gestão do LECampo. A organicidade envolve a auto-organização dos estudantes, mas também a organização dos docentes dos monitores que auxiliam nos processos de ensino e aprendizagem, no trabalho pedagógico em equipe; o colegiado do curso; a comissão interinstitucional, espaço descrito como possibilidade de participação dos Movimentos Sociais e Sindicais.

Vimos que a organicidade no LECampo é um laboratório de aprendizado pela reflexão e prática. A vivência da organização dos grupos de trabalho favorece o aprendizado do trabalho coletivo, do compromisso com o curso, do protagonismo dos sujeitos, do exercício da liderança, da organização e da participação social.

A auto-organização, uma das estratégias para formar educadores do campo com competência técnica e compromisso político de engajamento na luta pela transformação social, a partir da realidade do campo, é um desafio a fazer do TE uma comunidade de vida social, inserida na realidade atual, com todas as contradições que ela engendra.

O ambiente educativo envolve uma estrutura de moradia, alimentação e transporte, condições fundamentais para a realização dos TEs. A imersão, proporcionada pela organização da moradia, tem dimensões pedagógicas importantes no tocante à concentração para os estudos, o distanciamento que permite um olhar mais abrangente e reflexivo sobre a realidade, o trabalho coletivo e a vida de grupo. Este espaço da gestão da vida de grupo na moradia e tudo mais que envolve este ambiente depende da capacidade de auto-organização dos próprios estudantes. Vimos que a organicidade no LECampo tem o desafio de se tornar, gradativamente, em um espaço mais autogerido e protagonizado pelos próprios sujeitos estudantes.

5º - A parceria com os Movimentos Sociais e Sindicais, quinto princípio da Alternância no LECampo, expressa o vínculo com as raízes da Educação do Campo, o protagonismo dos sujeitos na construção da escola do campo. Este princípio tem uma dimensão pedagógica e política. Na dimensão pedagógica, a parceria com os

Movimentos Sociais e Sindicais potencializa os processos de coformação no tempo-comunidade e fortalece a manutenção das matrizes formadoras do currículo do curso: a terra, a luta pela terra, a dimensão formadora das lutas e dos Movimentos Sociais e Sindicais, a territorialidade camponesa, a produção sustentável da vida no campo, a relação com o trabalho no campo. Na sua dimensão política, manter vivo este vínculo é fundamental para a sustentação do futuro do curso, sua coerência aos fundamentos da Educação do Campo e sua existência na institucionalidade acadêmica, enquanto política pública de formação do educador do campo.

6º - O trabalho em equipe é o sexto princípio da Alternância no LECampo. Uma mediação estratégica para a engenharia dos processos da formação por Alternância, tanto para planejar, executar e avaliar de forma mais compartilhada, as atividades pedagógicas nos tempos e espaços. Talvez, seja uma das mediações mais difíceis no contexto do LECampo, dada a impossibilidade da dedicação exclusiva de todos os professores ao curso, o que inviabiliza o trabalho mais efetivo em equipe. Enquanto não se conquista uma equipe mais exclusiva para o curso, é importante se desafiar a manter, pelo menos, o núcleo básico formado pelos professores que atuam como coordenadores de cada uma das quatro áreas em funcionamento e os coordenadores gerais do curso e do eixo integrador. Notamos que esta estratégia é insuficiente, dadas as inquietações, sobretudo, no que tange à falta de tempo para avaliar e pensar o futuro do curso; realizar reuniões conjuntas para organizar o trabalho pedagógico de forma mais coletiva e interdisciplinar; elaborar coletivamente o Guia do Estudante por área, acompanhar mais de perto as atividades dos estudantes no TC.

7º - Um projeto de campo e sociedade. Este sétimo princípio da formação por Alternância no LECampo é intencionado no Projeto Político Pedagógico, evidenciado no trabalho pedagógico do curso, evocado nas narrativas dos estudantes e dos professores. O projeto de campo e sociedade vincula-se ao debate da Educação do Campo. A concepção de educação da Educação do Campo se articula ao contexto de campo onde ela se desenvolve. Um contexto de graves conflitos causados pelos diferentes interesses econômicos, políticos e sociais em disputa por este território.

Um projeto de campo e sociedade é um princípio constituinte e estruturante dos projetos político e pedagógicos propostos pela Educação do Campo. Neste sentido, o PPP do LECampo se vincula a este princípio, fortalecendo o debate paradigmático da Questão Agrária, antagônico ao Paradigma hegemônico do Capitalismo Agrário. Importante destacar aqui que a Educação do Campo, como parte de um projeto maior de

campo, na perspectiva camponesa, não está dissociado de uma dimensão ainda maior, a totalidade de um projeto de sociedade, de nação.

Vimos que o LECampo não utiliza a Pedagogia da Alternância, mas princípios de Alternância. Há uma concepção de Formação por Alternância em construção no LECampo e nas Licenciaturas em Educação do Campo em geral, que adotam a metodologia de Alternância, diferente das experiências da Pedagogia da Alternância praticada na educação básica, no contexto dos CEFFAs. Nesta construção abstraímos mediações pedagógicas específicas e os princípios metodológicos e pedagógicos, conforme demonstrado.

Neste percurso, formulamos as categorias estratégicas centrais dos processos de formação por Alternância: a organização dos tempos e espaços escolares entre escola e comunidade que revoluciona a organização dos tempos escolares, incluindo a comunidade como tempo-espaço de ensino e pesquisa, além da extensão; 2) a oportunidade de acesso e permanência à educação superior como direito aos trabalhadores do campo; 3) as mediações pedagógicas e 4 a relação teoria e prática com um novo paradigma epistemológico na produção do conhecimento, envolvendo a realidade dos sujeitos como princípio e fim do processo educativo, numa perspectiva de formação humana contra-hegemônica, intencionada a um novo projeto de campo e sociedade.

Vimos também que há elementos contraditórios identificados que não potencializam a Formação por Alternância. Eles são relacionados aos principais fatores: econômicos, recursos humanos, pedagógicos e políticos. Os fatores econômicos dizem respeito às especificidades de um curso organizado por Alternância, o qual demanda, especialmente, disponibilização de recursos para viabilizar a moradia em vista da imersão dos estudantes durante o Tempo-Escola; recursos para a realização do acompanhamento dos estudantes no Tempo-Comunidade, por meio de visitas dos professores e monitores, realização de atividades pedagógicas, entre outros. Os fatores ligados aos recursos humanos dizem respeito à falta de uma equipe de educadores dedicada em tempo integral ao curso. Os fatores pedagógicos são relacionados à falta de tempo para o planejamento, execução e avaliação do curso de forma compartilhada entre os docentes. Quanto aos fatores políticos dizem respeito às dificuldades do espaço institucional que formalize a representação dos Movimentos Sociais e Sindicais na gestão política e pedagógica do curso.

O caminho que trilhamos nessa tese “Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância”, ao final, sugere a referência à Alternância nos contextos de formação e educação fora dos CEFFAs como “Formação por Alternância”, uma vez que a Pedagogia da Alternância se revela como um constructo apropriado e protagonizado pelo movimento CEFFAs. Dada a sua relevância, os resultados indicam ainda que a Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo requer aprofundamento nas pesquisas e mais estudos para a sua consolidação como política pública a ser ampliada em todos os níveis e modalidades da Educação brasileira.

Seria oportuna a criação de linhas de pesquisa e grupos de estudo específicos sobre a formação por Alternância na Educação do Campo e no Movimento dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância seria recomendável a aproximação de seus referenciais teóricos do Materialismo Histórico e Dialético e a reorientação de suas intencionalidades educativas aliadas à perspectivas de formação emancipatória das classes camponesas. Reiteramos, por fim, que as conclusões são condicionadas aos limites do pesquisador e da gravidade do tempo histórico em que vivemos no Brasil e no mundo, por isso, provisórias e abertas à continuidade em novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1992.

ABREU, Malila da Graça Rocho. **Pedagogia Socialista: o legado da experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária**. Curitiba: Appis, 2017.

ALENTEJANO, Paulo. **Palestra sobre Questão Agrária: modelos de desenvolvimento em disputa no campo brasileiro**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. I Seminário de Formação Continuada de professores das Licenciaturas em Educação do Campo, agosto, 2017.

ALENTEJANO, Paulo. Questão agrária e Agroecologia no Brasil do século XXI. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; SANTOS, Clarice Aparecida; MICHELOTTI, Fernando; SOUSA, Romier da Paixão. (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre a Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do PRONERA**. Brasília: MDA, 2014, p. 23 a 57.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

ANDRADE, Therezinha; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Formação de Professores para a Escola Rural. *In*: _____. III Congresso de Pesquisa e Ensino e História da Educação em Minas Gerais. São João del Rei, 2005. **Anais eletrônicos**. São João del Rei: UFSJ, 2005. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/textos_pdf/ Acesso em 09 de agosto de março de 2018.

ANDREOLA, Balduino. Os pressupostos teórico-filosóficos do pensamento de Paulo Freire: o projeto político-pedagógico formulado na pedagoga libertadora. *In*: VENTORIM, Silvana; PIRES, Marlene de Fátima Cararo; OLIVEIRA, Edma Castro de (Orgs.). **Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador**. Vitória: Edufes, 2000. p.105-132.

ANGELO, Aline A. **O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/ UFMG**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei - MG, 2013.

ANISZEWSKI, Sania Lopes Bonfim. **A Pedagogia da Alternância na Esfera Pública: Um Estudo em Barra de São Francisco/ES**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – ES, 2014.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Da cor da terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012 a.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e Projeto Político Pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Almeida. (Orgs.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de Professores**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 39 - 55. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1)

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Almeida; MACHADO, Maria Zélia. Tempo e espaços formativos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Mara de F. Almeida; MARTINS, Aracy Almeida. (Orgs.). **Territórios educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidades e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 199 – 210. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios educativos na Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Mara de F. Almeida; MARTINS, Aracy Almeida. (Orgs.). **Territórios educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidades e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 21 - 33. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciana de S.; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, Mônica Castagna & SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.19-34).

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MARTINS, Maria de F. Almeida. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo-Escola – Tempo-Comunidade e Alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna & SÁ, Lais Mourão. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.213-228. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)

ARANHA, Antônia Vitória Soares. **Compreensão dos saberes produzidos e mobilizados no trabalho e sua relação com o currículo: análise dialética de algumas experiências**. São Paulo: Fundação Maurício Grabois: Anita Garibaldi, 2017.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical-Bahia**. 2005. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Conteúdo da palestra sobre Educação do Campo e Movimentos Sociais. In: ARROYO, Miguel Gonzalez & FERNANDES, Bernardo Mançano. (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por

uma Educação Básica do Campo, v.2. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

AZEVEDO, Antúlio José de. **A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo**: uma proposta educacional inovadora. 1998. 185 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1998.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus (ES) e Jaguaré (ES). 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade federal do Espírito Santo. São Mateus – ES, 2016.

BARATA-MOURA, José. Dialética e Totalidade. BARATA-MOURA, José. **Totalidade e Contradição Acerca da Dialética**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. p. 113-137.

BARATA-MOURA, José. Dialética e contradição. BARATA-MOURA, José. **Totalidade e Contradição Acerca da Dialética**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. p.139-192.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB**: do projeto às emergências e tramas do caminhar. Brasília: 2012. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BARDIN, Laurence [1977]. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Analisa Bescia Martins. **Quando o problema é de classe! trabalho e educação em um curso de Ensino Médio profissional**: relações e tensões entre a formação política e a formação técnica no IEJC (ITERRA/MST). 2016. 397 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BARTRA, Armando. Marginales, polifónicos, transhumantes: los camponês s del milênio. In FERNANDES, Bernardo Mançano; MARQUES, Marta Ines; SUZUKI, Julio (Orgs.) **Geografia Agrária, teoria e poder**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 85-103.

BARTHES, Roland. Elementos de Simiologia. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.

BEGNAMI, João Batista; HIRATA, Aloísia Rodrigues; ROCHA, Luiz Carlos Dias da. Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências Agrárias no IFSULDEMINAS/Campus Inconfidentes. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v.3, n. 2, p. 649-676, mai./ago. 2018.

BEGNAMI, João Batista ,*et al.* Os Centros Familiares de Formação em Alternância–CEFFAs. In: BAUER, Carlos; ROGGERO, Rosemary; LORIERI, Marcos Antônio. (Orgs). **Pedagogias Alternativas**. Jundiaí, Pacto Editorial, 2014, p.179-2003.

BEGNAMI, João Batista & DE BURHGRAVE, Thierry. Posfácio de atualização. In: NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 251-274.

BEGNAMI, João Batista (consultor). **Estudo Sobre o Funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil - CEFFAs**. Edital Público n. 07/13 - SECADI/MEC - Projeto 914BRZ1367. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, Departamento De Educação Para A Cidadania Diversidade e Inclusão, Coordenação Geral de Educação do Campo, junho de 2013.

BEGNAMI, João Batista ,*et al.* Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de F.Almeida;MARTINS, Aracy Almeida. (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 37-56.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias**. Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. 2003. 318 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação e Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003.

BEZERRA NETO, Luiz & COLARES, Anselmo Alencar. Contribuição ao debate, acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional. In: www.histedbr.fae.unicamp.br, 2002.

BOFF, Clodovis. **Teologia e prática – Teologia do político e suas mediações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, R.S. ,*et al.*(Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 473-477.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **A Questão Política da Educação Popular**. 2 ed.. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOURGEON, Gil **Socio pédagogie de l'alternance**. Maurécourt: Mésonance, 1979.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.520**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília: Diário Oficial da União, 1946.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo**. Belém: MEC; SECADI; UFPA; Instituto de Ciência da Educação; Fórum Nacional da Educação do Campo; Fórum Paraense da Educação do Campo, 2014.

BRASIL. Planalto. **Lei N. 11.326, 24 de julho de 2006**. Diretrizes para a formulação da política nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. 2006a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Senso Agropecuário**, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Minuta do Projeto da Licenciatura Plena em Educação do Campo. In: Molina, M.C.; SÁ, L.M. (Org). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 357-364.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação do Campo: Marcos Legais. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: SECADI, 2012, p. 33-37

BRASIL. Ministério da Educação. Educação do Campo: Marcos Legais. **Parecer CNE/CEB n. 3, de 18 de fevereiro de 2008**. Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica nas do Campo. Brasília, DF: SECADI, 2012, p. 51-56.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação do Campo: Marcos Legais. **Parecer CNE/CEB Nº 1 de 02 de fevereiro de 2006**. Brasília, DF: SECADI, 2012, p. 39-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação do Campo: Marcos Legais **DECRETO Nº 7.352/2010**. Brasília, DF: SECAD, 2010, p. 39-49.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 5/97**. Publicado no Diário Oficial da União de 16/5/1997. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em 31 de mai. 2017.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Movimentos Sociais por uma sociabilidade alternativa: enfrentamentos e apostas. In: JEZINE, Edineide & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas - SP: Alínea, 2007. p. 93-121.

CALDART, Roseli Salete. **Palestra realizada sobre Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. I Seminário de Formação Continuada de professores das Licenciaturas em Educação doa Campo, agosto, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: Questões para Reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010, pp. 103-126.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação saúde** [online]. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64. ISSN 1981-7746. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p.67-86.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALIARI, Rogério Omar. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2013.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. 2013, 806 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, São Paulo, 2013.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAPORAL, Francisco. R., COSTABEBER, J. A., & PAULUS, G. Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. In Caporal, F. R., & Azevedo, E. **Princípios e perspectivas da Agroecologia**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2011, p. 45-80.

CARTER, Miguel. Desigualdade social, democracia e Reforma Agrária no Brasil. In: CARTER, Miguel (Org.). **Combatendo a desigualdade social: O MST e a Reforma Agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Representações sociais das práticas artísticas na formação e atuação de professores do campo**. Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Representações Sociais das Práticas artísticas na atuação de professores do Campo**. 2017. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

CEDEFES. Por uma educação básica do campo. In **Caderno de Textos do I encontro estadual Minas Gerais, 05 a 07/06/98**. AMEFA/CEDEFES/CPT/FETAEMG/MST. Contagem, MG, 1999.

CHARTIER, Daniel. **À L'Aube des formations par Alternance**. Histoire d'une Pédagogie Associative dans le Monde Agricole et Aural. Paris: Editions Universitaires, UNMFREO, 1986.

COLOGNESE, S. A. & MELO, J. L. B. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 143-159, 1999.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Texto-Base. Brasília, 1998.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. DOCUMENTO II - **Inter-Ação**, Goiânia, v. 29, n. 2: p. 283-293, jul./dez. 2004.

CORRÊA, Juliane & CORDEIRO, Leonardo Zenha. Mediação pedagógica no campo: produção de materiais didáticos no Curso de Licenciatura do Campo. UFMG. In ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MARTINS, Aracy Almeida. (Orgs.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de Professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 153 a 160. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1)

COUTINHO, Carlos Nelson. **Antônio Gramsci, Escritos Políticos**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v.1, p 13-49, 2004.

DE BURGHGRAVE, Thierry. **Vagabundos, não Senhor Cidadãos brasileiros e planetários: uma experiência educativa pioneira do campo**. Orizona: GO: UNEFAB, 2011. (Coleção agir e pensar das EFAs do Brasil)

DELGADO, Guilherme Costa. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. In: CARTER, Miguel (Org.). **Combatendo a desigualdade social: O MST e a Reforma Agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

DEMOL, Jean Noël. Alternância e engenharia de formação: o exemplo DURF da Universidade Tours. In: **Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Salvador (3 a 5/11/1999). Brasília, DF: UNEFFAB, Dupligráfica Editora Ltda, 1999, p. 104-123.

DINIZ, Luciane Souza; MELO, Liliane Barcelos Silva; BARBOSA, Maria Raquel; CONDE, Fernando; PIO, Jucélia Marise. Reflexões sobre o papel da Monitoria no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Turma 2005. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MARTINS, A. Almeida. (Orgs.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de Professores**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 171-182. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1)

DUFFAURE, André. **Educación, Medio y Alternancia**. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier. Traducción: Alicia Perna /Susana Vidal, APEFA, Buenos Aires, 1993.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA; CONSTRUINDO EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO CAMPO. Belo Horizonte-MG, Editora O Lutador/AMEFA, 2004, p. 59-71.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite, MOLINA, Castagna Molina; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. O fortalecimento da identidade camponesa: repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos Estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 38, n 140, p. 569-585, jul.set.,2017, p. 569-585. Recuperado de:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000300569_
Acessado em 08 de ago. 2018.

ESTEVAM, Dimas O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FERREIRA, Maria GeovanaMelim. **A educação popular na práxis do Projovem Campo Saberes da Terra no Espírito Santo**. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 39-66.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Antônio Márcio Buainain (Editor). Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2005.

FERRARI, Gláucia Maria. **O Proeja e a Pedagogia da Alternância em Institutos Federais: a experiência do IF Baiano – campus Santa Inês**. Disponível: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%c3%b4ster-GT18-4449.pdf>. Acessado em 15 de fev. 2018.

FERRARI, Gláucia Maria & FERREIRA, Oseias Soares. Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/TO, v.1, n.2, p.495-523, jul./dez. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2.ed. revisada e ampliada, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Germano de Barros. **Qualificação Técnico-profissional em Agroecologia: uma análise da experiência do Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável) - Universidade de Pernambuco. Recife, 2015.

FICHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. In: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 401-403.

FIGUEREDO, Severino Ramos Correia. **Princípio da alternância: experiência de educação contra-hegemônica nos cursos de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e na Escola de Formação Missionária**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

- FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. p. 2-16.
- FONEC. FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 2012, Brasília. **Anais...** Brasília, 2012. Disponível em: http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asp?tpl_id=5. Acesso em: 15 abr. 2018.
- FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo** – Teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.
- FRAGA. Paulo Denisar. Marx, práxis, trabalho e educação: notas sobre uma dialética da potencialidade humana. In: **Socialismo e Educação**. NETO, Antônio Júlio de Menezes, *et al.* (Orgs). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013, p. 27-48.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Indignação. In: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 222-223.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 33. ed. Coleção: Questões da nossa época, v. 13. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Melo e Silva. 3. ed., São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau** – registros de uma experiência em processo. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha as ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 169-194, jan./abr. 2009.

GADELHA, Regina Maria d'Aquino Fonseca. “A Lei de Terra (1850) e a abolição da escravidão – capitalismo e força de trabalho no século XIX. **Revista História**, São Paulo, n. 120, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação** – Um estudo introdutório. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto & CALVÓ, Pedro Puíg. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativa dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GEAY, André. **L' école de l'alternance**. Paris: L'Harmattan, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina de. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. Série Pesquisa em Educação.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.

GIMONET, Jean-Claude. Perfil, estatuto e funções dos monitores. **Anais do 1º Seminário Internacional, Alternância e Desenvolvimento**. Salvador (3 a 5/11/1999). Brasília: UNEFAB, Dupligráfica, 1999, p. 124-131.

GIMONET, Jean-Claude. L'alternance em formation “Méthodepédagogique ou nouveau systémeéducatif?” L'expérience des Maisons Familiales Rurales. *In*: DEMOL, Jean-Noël & PILON, Jean-Marc. (Ogs). **Alternance, développement personnel et local**. Paris: L'Harmattan, 1998, p. 51-66.

GHEDIN, Evandro. (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: MMM Edições, 2012.

GLIESSMAN, S. R. **A agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS, 2000.

GOLDMAN, Lucien. **Dialética e cultura**. 3ª ed. Coleção Pensamento Crítico, v. 2Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONDIM, Sônia M.G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2, Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos Movimentos Sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

HORÁCIO, Amarildo de Souza. **Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG, 2015.

INCRA. MDA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- Pronera. **Manual de Operações**. Brasília, Abril de 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: avaliação de ações no Maranhão**. Rio de Janeiro, 2016a. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/160902_relatorio_pnera_maranhao.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária: repercussões no Estado de Minas Gerais**. Rio de Janeiro, 2016d. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28543 Acesso em: 08 de ago. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: entre experiências vividas e análises científicas**. Rio de Janeiro, 2016h. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/160630_relatorio_o-programa-nacional.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

JESUS, JaninhaGerk de. **Saberes e Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES, 2011.

JESUS, Rodrigo Marcos de. Compreender Paulo Freire: convite aos/às estudantes. *In*: XAVIER, Conceição Clarete & JESUS, Rodrigo Marcos de (Orgs). **Educação, Cultura e Complexidade: diálogos Brasil-Cuba**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010. p.117-139.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M.W. & GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho Antônio Gaureschi, 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90-113.

JUNIOR, Justino de Sousa. Princípio educativo e emancipação social: validade do trabalho e pertinência da práxis. *In: Socialismo e Educação*. NETO, A.J.M. *et al* (Orgs). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013, p. 49-62.

KOLLING, Edigar Jorge. Alternância e formação universitária. O MST e o Curso de Pedagogia da Terra. **Anais do 2º Seminário Internacional - Pedagogia da Alternância** – Formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília (13 a 14 de nov de 2002). Brasília: Cidade Gráfica, 2002, p. 54-61.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo. R; CALDART, Roseli. S. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel; MOLINA, Mônica. C (org.). **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho e educação e o papel social da escola. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Coleção Estudos Culturais em Educação Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 55-75.

LERBERT, Georges. **Bio-cognition, formation et alternance**. Paris: L'Harmattan, 1995.

LESNE, M. **Education et alternance**. Paris: Edilig, 1982.

LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács**. Maceió: Edufal, 1997a.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e ser social**. Fortaleza; Maceió: EUFC; Edufal, 1997b.

LIRA, Débora Amélia N. de & MELO, Amilka Dayane Dias. A educação brasileira no meio rural: recortes no tempo e no espaço. *In: I Conferência de Políticas Públicas contra a pobreza*, Natal, 2010. **Anais eletrônicos...** Natal: UFRN, 2010. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais/Arquivos>. Acesso dia 09 de agosto de 2018.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe** – estudos de dialética marxista. Porto – Portugal: Publicações Escorpião. 1974.

MAIA, Eny Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

MALGLAIVE, G. **La formation alternée des formateurs**. SIDA, N. 297, jan. 1979.

- MANACORDA, Mário. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.
- MANFIO, Antônio João. No rastro das pedagogias alternativa: pedagogia da esperança e da alternância. In: BAUER, C.; ROGGERO, R.& LORIERI, M.A. (Orgs.). **Pedagogias Alternativas**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2014, p. 37 – 54.
- MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP: Autores Associado; Coleção Educação Contemporânea. Americana, SP: Unisal – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.
- MARTINS, Maria de F. Almeida. Apresentação: A prática da e na Alternância no curso de especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo (PAEC). In: BEGNAMI, João Batista & DE BURGHGRAVE, Thierry (Org.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona-GO: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), 2013. p. 17-25.
- MARTINS, Maria de F. Almeida. Educação do Campo: Formação de professores por área, desafios da área de Ciências Sociais e Humanidades. In: **Simpósio sobre Trabalho e Educação: homenagem aos 150 anos da publicação Introdução à Crítica da Economia Política**. Belo Horizonte, 2009, p. 1-13.
- MARTINS, Maria de F. Almeida. Desafios do ensino de Geografia o Curso de Pedagogia da Terra. In **VII Encontro Nacional da ANPED, 2007**, Niterói. Espacialidades contemporâneas: O Brasil, a América e o Mundo. Niterói: ANPED, 2007. v. I. p.01-11.
- MARX, K. **Miséria da Filosofia**. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martins Claret, 2008.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 19.ed. Livro 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MARX, Karl. **O Capital. Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1968.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular. 2009.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã (I – Feuerbach)**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 10 ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.
- MAZOTTI, Tarso Bonilha. Educação da classe trabalhadora. Marx contra os pedagogos marxistas. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**. v. 5, n. 9, p. 51-65, 2001.
- MENDONÇA, Maria Luiza. Avança o monopólio da terra para produção de agrocombustíveis. **Revista Caros Amigos**. 2010.

MENDONÇA, Sonia Regina. (Org) **A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária – natureza e comportamento (1964-1990)**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MESQUITA, Rui Gomes de Matos & NASCIMENTO, Gisele Wanessa do. Educação do MST e crise do paradigma moderno de ciência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19 n. 59, p. 1077-1099, out./dez. 2014.

MENEZES, Rachel Reis. **As Escolas Comunitárias Rurais no Município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo/Brasil**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória - ES, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul./set. 2017.

MOLINA Mônica Castagna & HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBP AE**, Goiânia – GO, v. 32, n. 3, p. 805 – 828, set./dez. 2016.

MOLINA, Mônica Castagna & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul - RS, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Recuperado de: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> 2014). Acessado em 01 de set. de 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. *In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MARTINS, Maria de F. Almeida. (Orgs.). Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.185- 197. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. *In: MOLINA, Mônica Castagna (Org).* **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à educação do campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. *In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Memória e história do PRONERA: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 29-63.

- MOLINA, Mônica Castagna. Cultivando princípios, conceitos e práticas. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.15, n.88, p.30-36, jul./Ago. 2009.
- MOLINA, Mônica Castagna & SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. *in*: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2011, pp 466-472.
- MOLINA, Mônica Castagna. O PRONERA como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Márcia ,*et al.*. (Org.). **Educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.
- MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 2003. 150 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2003.
- MONDOLFO, R. **Estudos sobre Marx (histórico-críticos)** Tradução de Expedito Alves Dantas. São Paulo: Mestre Jou, 1967.
- MOREIRA, Flávio. **Formação e práxis dos professores em Escolas Comunitárias Rurais – Por uma Pedagogia da Alternância**. 2000, 325 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES, 2000.
- MÜHL, Edson Henrique. Problematização. In: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 328-330.
- MUNARIM, A. Educação do Campo: uma construção histórica. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília – DF: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), v. 6, n. 11, p. 6-12, Jun. 2011.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NETTO, José Paulo. Relendo a teoria Marxista da História. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José. (Orgs.). **História e História da Educação: O Debate Teórico- Metodológico Atual**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.
- NEVES, Leonardo dos Santos. A educação rural em Minas Gerais e o contexto da implantação da escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza (1947-1951). **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação**. João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017.
- NOGUEIRA Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Educação, território e globalização**. Trabalho apresentado no VII Seminário sobre Trabalho e Educação na Amazônia (Conferência), Belém, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOVÉ-JOSSERAND, Florent. **L'étonnante histoire de Maisons Familiales Rurales**. Paris: Éditions France Empire, 1987.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista. O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Iraldirene Ricardo de. **Pedagogia da Alternância no PROEJA: percursos e práxis em Campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. 289 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 139-141.

PINEAU, Gaston, *et al.*. (Orgs) **Alternativessócio-éducativesauBrésil. Expérience d'un masterinternational**. Paris, L'Harmattan, 2009.

PINEAU. Gaston. **Temporalidades na Formação**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 2003.

PIO-VENÂNCIO, Jucélia Marise & CASTRO, Maria Emília Caixeta. **Formação de Professores de Ciências nas Licenciaturas em Educação do Campo: uma experiência da Faculdade de Educação da UFMG**. In: **Encontro Mineiro de Educação do Campo**, 2009, Belo Horizonte-MG: Resumos dos Trabalhos, 2009.

PINTO, Helder de Moraes. **A Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza de Diamantina e a formação de professores para o meio rural mineiro: 1950-1970**. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

PISTRAK. Moisey M. (Org. **Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PUIG-CALVÓ, Pedro & GIMONET, Jean-Claude. Aprendizagens e relações humanas na formação por Alternância. In: BEGNAMI, João Batista & DE BURGHGRAVE, Thierry (Orgs). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013, p. 35-69.

PUIG-CALVÓ, Pedro. **Definiciones de alternancia**. Coloquio na sesión de avaliación. de Monitores. Brasília: UNEFAB, 2001 (Texto de circulação interna da Equipe Pedagógica Nacional).

QUARESMA. Adilene Gonçalves. A dialética em Freire na análise das categorias política, trabalho, cultura e educação. In: **Socialismo e Educação**. NETO, Antônio Julio de Mesezes, *et al.* (Orgs). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013, p. 139-149.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. O Estado da Arte da Alternância no Brasil. In: BEGNAMI, João Batista & DE BURGHGRAVE, Thierry (Orgs). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013, p. 137-165.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – Ensino Médio e Educação Profissional**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2004.

RIBEIRO. Marlene. Trabalho-educação. In: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 404-405.

RIBEIRO. Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios e fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

ROSENO, S. M. **O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 325-327.

SÁ, Laís Mourão & MOLINA, Mônica C. Educação Superior do Campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias. In MOLINA, Mônica Castanha *et al.* (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre a Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera** Brasília, DF: MDA, 2014, pp. 90-116).

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

- SANTOS, Silvanete Pereira. **A concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. 2013, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Brasília. Brasília – DF, 2013.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10. ed. rer. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.
- SCHIMIED-KOWARZIK, Wolfdetrich. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliene, 1983.
- SEMERARO, Giovanni. A concepção de trabalho em Gramsci: Construção ontológica e princípio educativo. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte – MG, v. 24, n.1, p. 223-244, jan./abr. 2015.
- SILVA, Elenara Ribeiro da. **O Instituto de Agroecologia Latino Americano Amazônico como espaço em construção permanente**. 2016. 231 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2016.
- SILVA, Fabricia Alves da. **Qualidade de ensino – aprendizagem nas salas multisseriadas na Educação do Campo Capixaba**. 2014. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2014.
- SILVA, Lourdes Helena da. Novas faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. In: BEGNAMI, João Batista & DE BURGHGRAVE, Thierry (Orgs). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013, p. 167- 179.
- SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.
- SILVA, Wagner da & SAHR, Cicilian Luiza Löwen. Os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância nas reflexões sobre Desenvolvimento: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Geosul**, Florianópolis, v. 32, n. 64, p. 193-2016, 2017.
- SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Políticas públicas na formação de professores e a relação teoria e prática: um debate com Gramsci. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, J.V.; SILVA, Maria Abadia. (Orgs.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Líber Livro, 2012a. p. 262-350.
- SOARES, Edla de Araújo Lira. Parecer CNE/CEB N° 36/2001 de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: BRASIL/MEC/SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012, p. 7-31.
- SOUZA, NazareSerrat Diniz de. **Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com formação profissional: análise da experiência da Casa Escola da Pesca**”. 2015. 284 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

STÉDILE, João Pedro. “Programa Agrário Unitário dos Movimentos Camponeses e entidades de Apoio – 2003”. **Programas de Reforma Agrária: 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2005. Vol.3, p 233-236.

STÉDILE, João Pedro. (Org.). **A questão agrária no Brasil: história e natureza das Ligas Camponesas**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira da Educação**. Ma./ jun./ jul./ ago, no 14, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em 09 ago 2018.

SANTOS, J.V.T. Efeitos sociais da modernização da agricultura. In: SZMRECSÁNI, T. & SUZIGAN, W. (Orgs). **Colonização e Reforma Agrária**. São Paulo: Hucitec, 2002.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Conflitos agrários e violência no Brasil: agentes sociais, lutas pela terra e reforma agrária. **Seminário Internacional**. Bogotá, ago. 2000. [Disponível em <http://biblioteca.virtual.clasco.org.ar/ar/libros/rjave/paneles/tavares.pdf> – Acesso em 20 de abr. de 2018.

TEIXEIRA, Edival S.; BERNARTT, Maria de L.; TRINDADE, Glademir A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. São Paulo: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, mai./ago. 2008.

TELAU, Roberto. **Ensinar – incentivar – mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores do CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem**. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2015.

THALHEIMER, August. **Introdução ao Materialismo Dialético**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. In: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte – MG, v. 24, n.1, p. 201-213, jan./abr. 2015.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis – SC, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005.

TORRES, Carlos Alberto. **Paulo Freire: uma biografia intelectual**. Disponível em: http://www.paulofreire.org/torres_pf.htm. Acesso em 21 de jun. 2018.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular**. Campinas: Papyrus, 1997.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. **Revista Eletrônica Trabalho Necessário**, ano 1, n. 1. 2003. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario/Tumolo%20TN1.htm. Acesso em 20 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Relatório do III Seminário Nacional de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo**. 2018. (Texto não publicado).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução complementar N° 01/2018**, de 20 de fevereiro de 2018. Normas Gerias de Graduação da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2005.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, Mônica C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II** – Questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 127-135.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p.121-135, 2007.

VIEIRA, Daniela Campolina, *et al.*. PIBID-Diversidade LECampo/UFMG: caminhos para a formação de professores do campo. **III Encontro Mineiro da Educação do Campo**. Belo Horizonte-MG: FAE/UFMG, 2015.

VIEIRA, Leonice Chaves. **A Pedagogia da Alternância do Curso em Agroecologia: um estudo de caso no IFSul**. 2017. 197 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Pelotas - RS, 2017.

WOORTMANN, Kal. **“Com Parente Não se Neguecia”** - O Campesinato Como Ordem Moral. Anuário Antropológico Brasileiro/87, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1990, p. 11-73.

WERLE, Flávia O. Corrêa. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: SudMennuci. In: **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância** – Escola da Família Agrícola. Anchieta, ES: MEPES, Gráfica Mansur Ltda – Coleção Francisco Giust n. 1, 1995.

ZAMBERLAN, Jurandir e FRONCHETI, Alceu. **Agroecologia: caminhos de preservação do agricultor e do meio ambiente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Grupo focal com estudantes

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “Formação por alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo”, orientada pela Professora Doutora Antônia Vitoria Soares Aranha, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG), realizada pelo doutorando João Batista Begnami, cujo objetivo central é compreender os princípios da alternância na organização e funcionamento das Licenciaturas em Educação do Campo (LECAMPO).

Para isto, o instrumento de coleta de dados compreenderá o grupo focal, desenvolvido junto aos alunos do LECAMPO nas suas distintas áreas: Ciências Sociais e Humanidade, Ciências da Vida e da Natureza, Linguagem, Arte e Literatura e Matemática.

Por este motivo o/a convidamos a participar do grupo focal áudio-gravado. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, e os possíveis desconfortos provenientes dela serão minimizados pelos pesquisadores por meio de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos, dar-lhe a faculdade de responder tão somente as questões à qual se dispôr e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos.

O material relativo à entrevista, da qual por ventura participe, será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da tese, produção de artigos ou capítulos de livros).

O estudo trará benefícios para todos os participantes, pois no momento da participação no grupo focal, forneceremos condições propícias para que você reflita sobre os processos de formação por alternância na licenciatura em educação do campo e a pertinência desta pedagógica e metodológica da alternância na formação de docentes do campo. Além disso, os dados e análises da pesquisa, ao serem publicizados, poderão propiciar uma compreensão dos princípios da Alternância como novo paradigma na organização curricular e no planejamento do trabalho pedagógico, ampliando o debate e fomentando de políticas públicas para o fortalecimento desta metodologia nas Licenciaturas em Educação do Campo e na educação básica das escolas do campo.

Desse modo, solicitamos sua autorização no grupo focal áudio-gravado, que será utilizado exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso autorize, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores e do COEP para quaisquer esclarecimentos sobre dúvidas éticas, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

João Batista Begnami

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG
Endereço: Rua Muriaé, 164, apto 201 – Bairro Santa Amélia – 31555-250 – Belo Horizonte – MG - Telefones (31) 3347-9673 e (31) 9-7103-0504 – E-mail: jbegnami2007@yahoo.com.br

Prof^{ra}D^{ra} Antônia Vitória Soares Aranha – Orientadora
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG
Campus Pampulha – Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 - Telefone (31) 3409-6228,
Sala 1515 – E-mail:aaaranha@fae.ufmg.br

Os pesquisadores me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética, que funciona na Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 - Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, CEP 31270-901 - Unidade Administrativa - Belo Horizonte/MG, Brasil. Telefone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação a pesquisa e concordo em participar.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura: _____

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Entrevista Narrativa com professores e monitores

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “Formação por alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo”, orientada pela Professora Doutora Antônia Vitoria Soares Aranha, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG), realizada pelo doutorando João Batista Begnami, cujo objetivo central é compreender os princípios da alternância na organização e funcionamento das Licenciaturas em Educação do Campo (LECAMPO).

Para isto, o instrumento de coleta de dados compreenderá a entrevista narrativa, desenvolvida junto aos professores vinculados ao LECAMPO nas suas distintas áreas: Ciências Sociais e Humanidade, Ciências da Vida e da Natureza, Linguagem, Arte e Literatura e Matemática.

Por este motivo o/a convidamos a participar da entrevista narrativa áudio-gravada. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, e os possíveis desconfortos provenientes dela serão minimizados pelos pesquisadores por meio de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos, dar-lhe a faculdade de responder tão somente as questões ao qual se dispôr e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos. O material relativo à entrevista, da qual, por ventura participe, será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da tese, produção de artigos ou capítulos de livros).

O estudo trará benefícios para todos os participantes, pois no momento da sua participação na entrevista narrativa, forneceremos condições propícias para que você reflita sobre os processos de formação por alternância na licenciatura em educação do campo e a pertinência pedagógica e metodológica da alternância na formação de docentes do campo. Além disso, os dados e análises da pesquisa, ao serem publicizados, poderão propiciar uma compreensão dos princípios da Alternância como novo paradigma na organização curricular e no planejamento do trabalho pedagógico, ampliando o debate e fomentando políticas públicas para o fortalecimento desta metodologia nas Licenciaturas em Educação do Campo e na educação básica das escolas do campo.

Desse modo, solicitamos sua autorização na entrevista áudio-gravada, que será utilizada exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso autorize, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores e do COEP para quaisquer esclarecimentos sobre dúvidas éticas, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

João Batista Begnami

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG
Endereço: Rua Muriaé, 164, apto 201 – Bairro Santa Amélia – 31555-250 – Belo Horizonte – MG - Telefones (31) 3347-9673 e (31) 9-7103-0504 – E-mail: jbegnami2007@yahoo.com.br

Prof^{ra}D^{ra} Antônia Vitória Soares Aranha – Orientadora
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG
Campus Pampulha – Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 - Telefone (31) 3409-6228,
Sala 1515 – E-mail:aaaranha@fae.ufmg.br

Os pesquisadores me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética, que funciona na Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 - Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, CEP 31270-901 - Unidade Administrativa - Belo Horizonte/MG, Brasil. Telefone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação a pesquisa e concordo em participar.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura: _____

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Ao pesquisarmos a Alternância desenvolvida nos processos de formação docente nas licenciaturas em Educação do Campo, especificamente o LECAMPO, parte dos conteúdos a serem arrolados para análise estão resguardados nas subjetividades dos sujeitos mais implicados, desde sua concepção e execução. Por isso, optamos pela entrevista narrativa para geração de dados por ser um instrumento considerado apropriado à pesquisa qualitativa, por ser um recurso que permite a uma inserção mais profunda nos acontecimentos concretos realizados em um lugar, em um determinado tempo e envolver mais as subjetividades dos sujeitos. Jovchelovitch, e Bauer, (2008, p. 92), afirmam que as “narrações são ricas de colocações indexadas): a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações”.

Iniciação: Apresentar a proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e os referenciais teórico/metodológicos.

Narração central:

Pesquisador: Conte como você percebe e concebe a ALTERNÂNCIA vivenciada nas práticas e organizações do trabalho pedagógico entre Tempo Escola e Tempo Comunidade no LECAMPO.

Narração do/a entrevistado/a.

Fase de perguntas: Após ouvir e perceber que a narrativa chegou ao seu final, pedir mais detalhes, caso isso se faça necessário, para detalhar mais alguns fatos que não foram devidamente informados, buscando traduzir e facilitar questões a fim de uma maior explicitação.

- *Mediadores/instrumentos pedagógicos que articulam Tempo-Escola e Tempo-Comunidade e possibilitam a relação dialética teoria-prática, educação-trabalho no LECAMPO.*
- *Limites e possibilidades da Alternância prática pedagógica do LECAMPO.*
- *Emergências contra-hegemônicas da formação superior por Alternância institucionalidade acadêmica e para fortalecer um novo projeto de campo e sociedade?*

APÊNDICE D: ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Diretriz didático-pedagógica desenvolvida por tópicos, acoplando os temas que devem ser discutidos em cada um deles. Tais tópicos consistem no seguinte formato:

I. Abertura, agradecimento ao grupo, introdução geral sobre a pesquisa e a importância da participação como sujeitos e não objetos desta pesquisa.

II. Compreensão sobre o que é a alternância:

1. Quais sentidos, compreensões vocês atribuem à Alternância como proposta de organização do currículo e das práticas pedagógicas do LECampo?
2. O que pensam dos ritmos (idas e vindas) sucessivos entre TE e TC?
3. Quais as atividades são próprias do TE?
4. Quais as atividades são próprias do TC?
5. Como vocês definem o TE?
6. Como vocês definem o TC?
7. Vocês percebem algo em comum entre esses dois espaços e tempos? (ou eles são totalmente diferentes no processo da formação no LECampo?)

III. Percepção sobre os instrumentos e atividades pedagógicas

8. Quais seriam os mediadores, os componentes que podem caracterizar a Alternância pedagógica no LECampo?
9. Que instrumentos didático-pedagógicos o LECampo desenvolve para integrar, interagir TE e TC?

IV. A organização curricular e a relação teoria e prática

10. A organização curricular do LECampo, por alternâncias, facilita o acesso e a continuidade no curso? Como?
11. Para vocês quem pauta quem, o TE ou o TC, ou seja, o TE é que pauta o TC ou o TC é que pauta o TE, ou as atividades de ambos se pautam?
12. Qual o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem no LECampo?
13. Vocês percebem uma relação teoria e prática nas sucessivas alternâncias entre TE e TC?
14. Como acontece o processo de formação entre o TE o TC? (Há uma continuidade, uma unidade formativa na continuidade dos espaços e tempos TE e TC?)

V. A prática pedagógica dos professores

15. Observando as práticas pedagógicas dos professores, percebem que há um trabalho em equipe?
16. Vocês percebem identificação e compromisso dos professores com os princípios da educação por alternância?
17. Vocês percebem nas práticas pedagógicas dos professores do LECampo uma busca por aproximação e compartilhamento dos distintos campos de saberes?

VI. Auto-organização dos estudantes

18. Como vivem a vida de grupo, os processos coletivos dos educandos no LECampo?

VII. Percepções sobre a qualidade do curso e as suas finalidades

19. A partir do Curso, vocês se sentem qualificados tecnicamente e, comprometidos politicamente, com a Educação do Campo e um novo projeto de campo e sociedade?
20. O LECampo ajuda a desenvolver e a fortalecer a identidade camponesa? Como?

VIII. Parcerias com os Movimentos Sociais

21. O que dizem sobre as relações do LECampo com os Movimentos Sociais?

IX. Emergências contra-hegemônicas do LECampo

- 22) Que aspectos contra-hegemônicos podemos identificar e destacar no LECampo?

APÊNDICE E: TERMO DE COMPROMISSO DOS PESQUISADORES

TERMO DE COMPROMISSO

Nós, Antônia Vitória Soares Aranha e João Batista Begnami, abaixo assinados, pesquisadora e pesquisador envolvidos na pesquisa título "Formação por alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo" declaramos que conhecemos e cumpriremos os requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares. Comprometendo-nos a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceitamos as responsabilidades pela condução científica do projeto. Temos ciência de que esta folha será anexada ao Projeto, devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da mesma.

Belo Horizonte, 20 de junho de 2016.



Prof. D^{ra}. Antônia Soares Aranha - Orientadora

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG
Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, CEP 31270-901 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - - Brasil - Telefone (31) 3409-6228 - E-mail: antoniavitoria@uol.com.br



João Batista Begnami

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG
Endereço: Rua Muriaé, n. 164, apto 21, 1555-50 - Bairro Santa Amélia - Belo Horizonte - MG
- Telefones (31) 3347 9673 e (31) 9-7103-0504 - E-mail: jbeignami2007@yahoo.com.br

ANEXO A: PARECER COM A APROVAÇÃO DO PROJETO NO
PPGE/FAE/UFMG



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Parecer

Projeto: TRABALHO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS LICENCIATURAS EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

Interessado: João Batista Begnami

Parecerista: Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha

Data: 24 de novembro de 2015

Histórico

O objeto da pesquisa refere-se às práticas pedagógicas de alternâncias nas licenciaturas em educação do campo. O objetivo central é analisar as relações entre trabalho, alternância e formação docente em nível superior. As questões orientadoras organizam-se em torno da preocupação com o processo de alternância no que diz respeito a matriz curricular, o uso de mediadores, a relação teoria/prática e o diálogo com a realidade concreta dos educandos. A orientação teórica ancora-se a filosofia da práxis, focando o materialismo histórico e dialético e as teorias sociais críticas que abordam a escola do trabalho, partindo de Karl Marx, passando pela escola do trabalho em Lenin, Pistrak, Makarenko, Gramsci, Manacorda, Frigotto, Saviani, Nosella, entre outros autores e as construções conceituais em torno das categorias Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. A metodologia proposta é de cunho qualitativo, baseada nos pressupostos epistemológicos e pedagógicos do método dialético.

Mérito

A proposta apresentada para o desenvolvimento da tese tem relevância para as discussões teóricas, conceituais e metodológicas relativas a formação de educadores para atuação nas escolas do campo. O projeto está bem estruturado, elaborado de acordo com as normas acadêmicas, apresenta referenciais teóricos coerentes com a problematização proposta e cronograma compatível com o tempo exigido para defesa da tese.

Voto

Neste senjendum, S.M.J sou favorável à aprovação do projeto.



Aparecida de Miranda
Aparecida de Miranda
Chefe do Departamento
Inscrição: 216011
DAE/FAE/UFMG

Maria Isabel Antunes Rocha
Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha



ANEXO B: PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA
DA UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE 83336116.7.0000.5149

Interessado(a): Profa. Antônia Vitória Soares Aranha Depto.
Administração Escolar Faculdade de
Educação - UFMG

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 17 de abril de 2018, o projeto de pesquisa intitulado “**Formação por alternância nas licenciaturas em educação do campo**” bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Vivian Resende".

Profra.Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP - UFMG

Av. Pres. Antonio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005 –

Cep:31270-901 – BH-MG

Telefax: (031) 3409-4592 - [e-mail:](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

coep@prpq.ufmg.br