



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SILVANETE PEREIRA DOS SANTOS**

**A CONCEPÇÃO DE ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**Brasília  
2012**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SILVANETE PEREIRA DOS SANTOS**

**A CONCEPÇÃO DE ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Brasília  
2012

**SILVANETE PEREIRA DOS SANTOS**

**A CONCEPÇÃO DE ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ecologia Humana e Práxis Pedagógica.

Eixo: Educação do Campo.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Castagna Molina.

Brasília  
2012

SANTOS, Silvanete Pereira de.

A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na  
Universidade de Brasília  
Brasília, 2012.  
163 p.

Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de  
Brasília, Brasília.

1. Alternância. Educação do Campo. Formação de Professores.  
Interdisciplinaridade I. Universidade de Brasília. FE.  
II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A CONCEPÇÃO DE ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**SILVANETE PEREIRA DOS SANTOS**

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Castagna Molina – UnB  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laís Maria de Mourão Sá – UnB  
(Membro)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Antunes Rocha – UFMG  
(Membro)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, aos meus pais e irmãos, pelo carinho, acolhida e apoio nas horas de angústias de todo processo vivido nos últimos anos, no enfrentamento do problema de saúde e do processo de produção deste trabalho.

À professora Mônica Molina, pela orientação, diálogos de amadurecimento intelectual e, em especial, pelo imenso carinho, atenção, zelo, cuidado que me ajudaram a enfrentar, de cabeça erguida, os percalços da caminhada.

Aos colegas da LEdoC, pela experiência vivida ao longo do curso de pós-graduação, pela partilha de vários momentos e pela rica experiência de acompanhamento como mestranda e voluntária de algumas etapas da LEdoC.

Agradeço à Laís Mourão, pela confiança em participar com ela do acompanhamento do Tempo Comunidade nos assentamentos de Palmeiras II e Brejão.

Um agradecimento especial aos amigos: Domingos Trindade, Osanette de Medeiros, Ana Isabel Barbosa e Eliete Wolf, pela acolhida, pelo carinho e ânimo na caminhada.

À amiga Selma, que soube acolher os momentos de desabafos, angústia, vitórias e alegrias, momentos de muitos significados.

## RESUMO

DOS SANTOS, Silvanete Pereira. A CONCEPÇÃO DE ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. 2012. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

Esta dissertação teve como objetivo analisar e compreender a concepção de alternância, que vem sendo desenvolvida no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, com a perspectiva de identificar como tal concepção orienta o trabalho pedagógico nos mais diferentes tempos formativos. A alternância da LEdoC é uma proposta em construção que tem contribuído para dinamizar algumas ações pedagógicas educativas na escola e na comunidade. A organização dos tempos formativos em Tempo Escola e Tempo Comunidade tem apresentado alguns indícios de ações contra-hegemônicas nos espaços em que se realiza. Além disso, ela tem contribuído para uma reflexão da utilização da alternância no ensino superior, na qual se destaca, dentre outros fatores, o trabalho com os conteúdos. No que se refere a esse aspecto, a grande novidade da alternância no espaço universitário é que ela tem se apresentado como uma possibilidade de apropriação da teoria na ação, ou seja, a atividade, o fazer, a práxis, possibilitando que a teoria seja materializada na realidade dos educandos. Para compreender o fenômeno – a concepção da alternância e suas implicações no fazer pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, este estudo buscou dedicar-se à reflexão das seguintes categorias: alternância no ensino superior e os diferentes tempos de formação: Tempo Escola e Tempo Comunidade, produção de conhecimento, concepção de alternância, hegemonia e contra-hegemonia, formação humana, auto-organização e interdisciplinaridade, no intuito de discuti-las a partir da compreensão de alternância dos educadores da licenciatura. Tais categorias foram analisadas tomando por base questões centrais como: modelo de desenvolvimento em disputa no meio rural brasileiro vinculado ao debate da Educação do Campo; hegemonia/contra-hegemonia, formação humana, educação como totalidade e alternância. A pesquisa fundamentou-se em pressupostos de caráter qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e análise documental. Para o levantamento dos dados dessa investigação, foram ouvidos cinco docentes da LEdoC e o coordenador da Licenciatura em Educação do Campo da UnB. Para tal estudo, lançou-se mão de autores como, Caldart; Molina e Sá; Barbosa; Gramsci e Pistrak, que constituíram o referencial teórico utilizado para estabelecer um diálogo com os dados da pesquisa. Por meio dos procedimentos adotados na análise dos dados, foi possível identificar os conflitos, as tensões, as potencialidades e os desafios enfrentados na realização de um curso de nível superior, tendo a alternância como mediadora da organização do trabalho pedagógico. Dentre os conflitos, destacam-se a compreensão de alternância que cada educador tem construído, bem como a clareza da intencionalidade político-pedagógica da formação. No que se refere às possibilidades, desatacam-se, dentre outras, os instrumentos pedagógicos construídos na LEdoC que têm indicado possíveis caminhos de estabelecer um diálogo entre saberes populares e saber científico, além da organização de ensino

contextualizado e comprometido com a transformação da realidade dos estudantes e da superação do distanciamento entre teoria e prática.

Palavras-chave: Alternância. Tempo Escola. Tempo Comunidade. Educação do Campo. Contra-hegemonia.

## ABSTRACT

The objective of this paper was to analyze and understand the conception of interchange which has been developed within the undergraduate course providing Licensure in Teaching to Rural Communities (LEdoC) at the Universidade de Brasília. The driving key was identifying how such conception guides the pedagogical work throughout most different periods of the course. Interchange within LEdoC is a proposal in progress which has been contributing to boost some pedagogical and educational actions inside the school and the community. The interchanging organization of course periods at the so-called School Time and Community Time has presented some evidence of counter-hegemonic actions in the space where it takes place. Also, it has triggered a reflection on the use of interchange in higher education, where the work on contents, among other factors, is highlighted. Regarding this aspect, the great news about interchange within college is that it has presented itself as a possibility of applying theory into action; in other words, into an activity, into doing something – praxis – allowing theory to materialize in the reality surrounding students. To better understand this phenomenon, the conception of interchange, and the implications in the pedagogical actions of the undergraduate course providing Licensure in Teaching to Rural Communities at UnB, this study sought to dedicate itself to pondering about the following categories: School Time and Community Time, production of knowledge, conception of interchange, hegemony and counter-hegemony, human development, self-organization and interdisciplinary actions, aiming to discuss each of them from the point of full understanding of the interchange undergone by undergraduate teachers. Such categories were analyzed taking into account basic matters such as the model of development disputed in the rural areas in Brazil, linked to the debate of Education in Rural Communities; hegemony/counter-hegemony; human development; education in its totality; Interchange. The research was based on presuppositions of qualitative character, having as instruments of data collection semi structured interviews and documentary analysis. For data collection of such study, five LEdoC teachers and the coordinator of the undergraduate course providing Licensure to Teaching to Rural Communities at UnB were heard. For this study, authors like Caldart; Molina e Sá; Barbosa; Gramsci; and Pistrak constitute the theoretical references used to establish a dialogue with the research data. Through the adopted procedures in the data analysis, it was possible to identify the conflicts, tensions, potentials and challenges met when creating a higher education course having interchange as a mediator to the organization of all pedagogical actions. When amidst conflicts, aspects such as the comprehension of interchange built by each teacher, as well as the clear political-pedagogical intention within the professional development are highlighted. Regarding possibilities, the pedagogical tools built by LEdoC stand out among others, showing possible ways to establish a dialogue between popular and scientific knowledge, besides the organization of an education contextualized and committed to the transformation of the reality faced by students and the overcome of the distance between theory and practice.

**Keywords:** Interchange. School Time. Community Time. Teaching to Rural Communities. Counter-hegemony.

**LISTA DE SIGLAS**

<b>AECOFABA</b>	-	Associação das Escolas Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
<b>AEFACOT</b>	-	Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins
<b>AMEFA</b>	-	Associação Mineira de Escolas Famílias Agrícolas
<b>ARCAFAR</b>	-	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
<b>CEB</b>	-	Câmara de Educação Básica
<b>CEBEP</b>	-	Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular
<b>CGEC</b>	-	Coordenação-Geral de Educação do Campo
<b>CFR</b>	-	Casas Familiares Rurais
<b>CNE</b>	-	Conselho Nacional de Educação
<b>CETEC</b>	-	Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural
<b>CEFFA</b>	-	Centro Familiar de Formação por Alternância
<b>CNBB</b>	-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNEC</b>	-	Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo
<b>CONTAG</b>	-	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
<b>CPP</b>	-	Coordenação Político Pedagógica
<b>CPT</b>	-	Comissão Pastoral da Terra
<b>DF</b>	-	Distrito Federal
<b>DPC</b>	-	Diretoria de Projetos Comunitários
<b>EJA</b>	-	Educação de Jovens e Adultos
<b>EFA</b>	-	Escola Família Agrícola
<b>ENDIPE</b>	-	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
<b>ENERA</b>	-	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
<b>FUNDIFRAN</b>	-	Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco
<b>FUP</b>	-	Faculdade UnB Planaltina
<b>GO</b>	-	Goiás

<b>GO</b>	-	Grupo de Organicidade
<b>GPT</b>	-	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
<b>IBGE</b>	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IOE</b>	-	Inserção Orientada na Escola
<b>IOC</b>	-	Inserção Orientada na Comunidade
<b>INCRA</b>	-	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>ITERRA</b>	-	Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
<b>LEdoC</b>	-	Licenciatura em Educação do Campo
<b>MAB</b>	-	Movimento dos Atingidos por Barragens
<b>MEB</b>	-	Movimento de Educação de Base
<b>MEC</b>	-	Ministério da Educação
<b>MEPES</b>	-	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
<b>MST</b>	-	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
<b>MT</b>	-	Mato Grosso
<b>PJR</b>	-	Pastoral da Juventude Rural
<b>ONG</b>	-	Organização Não Governamental
<b>PPP</b>	-	Projeto Político Pedagógico
<b>PROCAMPO</b>	-	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>PRONERA</b>	-	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
<b>REFAISA</b>	-	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido
<b>SECADI</b>	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Igualdades
<b>ST</b>	-	Setor de trabalho
<b>TC</b>	-	Tempo-Comunidade
<b>TE</b>	-	Tempo-Escola
<b>UFBA</b>	-	Universidade Federal da Bahia
<b>UFMG</b>	-	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFS</b>	-	Universidade Federal de Sergipe
<b>UnB</b>	-	Universidade de Brasília
<b>UNEB</b>	-	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNESCO</b>	-	Organizações das Nações Unidas para a Educação,

**UNICEF**                      Ciência e Cultura  
-      Fundo das Nações Unidas para a Infância

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Pilares dos CEFFAs .....	57
Figura 2 – Falsa Alternância.....	60
Figura 3 – Alternância aproximativa .....	60
Figura 4 – Alternância integrativa.....	61
Figura 5 – Esquema dos sete componentes da alternância.....	64
Figura 6 – Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília .....	94

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Comparativo de projetos de desenvolvimento para o campo brasileiro .	35
Quadro 2 – Abrangência das EFAs no Brasil.....	55
Quadro 3 – Distribuição dos CFRs no Brasil.....	56
Quadro 4 – Tipos de alternância .....	62
Quadro 5 – Instrumentos pedagógicos .....	69
Quadro 6 – Conceitos dos instrumentos pedagógicos .....	69
Quadro 7 – Organização dos três tempos em um CEFFA .....	72
Quadro 8 – Instrumentos pedagógicos do Tempo Escola – LEdoC/UnB.....	105
Quadro 9 – Instrumentos pedagógicos do Tempo Comunidade – LEdoC/UnB .....	110

## SUMÁRIO

<b>APROXIMAÇÃO COM A PESQUISA</b> .....	17
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	24
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	26
1.1.2 Objetivo geral .....	26
1.1.3 Objetivos específicos .....	26
1.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	26
1.2.1 Estudo de caso .....	27
1.2.2 Entrevista semiestruturada.....	27
1.2.3 Análise documental .....	28
1.2.4 Análise dos dados .....	28
<b>2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA</b> .....	30
2.1 O CONTEXTO DO CAMPO BRASILEIRO .....	30
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS .....	35
2.3 DAS CONQUISTAS: RUMO ÀS LICENCIATURAS.....	44
<b>3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA</b> .....	51
3.1 HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	51
3.2 HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL.....	54
3.3 DIVERSOS OLHARES SOBRE A ALTERNÂNCIA.....	58
3.3.1 Os tipos de alternância .....	59
<b>4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	76
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA .....	76
4.2 ALTERNÂNCIA NO NÍVEL SUPERIOR.....	82
4.3 BREVE HISTÓRICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB .....	86
4.4 ALTERNÂNCIA E A VIVÊNCIA DA COLETIVIDADE .....	88
4.5 A CONCEPÇÃO DE ALTERNÂNCIA NA LEdoC/UNB .....	90
4.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA LEdoC NA UNB .....	93
4.6.1 Compreensão de Tempo Escola e de Tempo Comunidade .....	100
4.6.2 Organização do Tempo Escola na LEdoC/UnB.....	102
4.6.3 Organização do Tempo Comunidade na LEdoC/UnB.....	105

4.6.4 Interdisciplinaridade na formação.....	110
4.6.5 LEdoC e as matrizes formadoras da Educação do Campo.....	111
4.6.6 Princípios norteadores.....	114
4.7 LEdoC: A CONCEPÇÃO DE SUJEITOS COLETIVOS.....	116
4.7.1 Estudantes.....	117
4.7.2 Professores.....	118
4.7.3 Comunidade.....	119
<b>5 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>121</b>
5.1 ALTERNÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO COMO CATEGORIA DE TOTALIDADE.....	123
5.2 TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE: A PRODUÇÃO DE SABERES.....	126
5.3 REALIDADE E TEORIA: UMA TOTALIDADE ORGÂNICA.....	128
5.4 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS: NOVOS PARADIGMAS.....	132
5.5 INTERDISCIPLINARIDADE E OS NOVOS CAMINHOS.....	136
5.6 RELAÇÕES PESSOAIS E COLETIVAS.....	139
5.7 CONTRA-HEGEMONIA.....	141
5.8 UNIVERSIDADE E COMUNIDADE: PARCERIA EM CONSTRUÇÃO.....	143
5.9 LEdoC: INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	144
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>161</b>

## APROXIMAÇÃO COM A PESQUISA

*"Cada um de nós constrói a sua história e cada ser carregue em si o dom de ser capaz, de ser feliz."*  
(SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato)

Parafraseando Almir Sater e Renato Teixeira, "cada um de nós constrói a sua história", que por sua vez é tecida de forma contextualizada, no tempo e no espaço. Nesse sentido, a minha história se inicia no Estado da Bahia, no município de Guanambi, localizado no interior, na Região Sudoeste. Trata-se de um município que constitui parte da região semiárida do Estado baiano.

Guanambi, no final da década de 1980 e início de 1990, era o maior produtor de algodão da Bahia, o que deu ao município o título de capital do ouro branco. No final de 1990, houve a proliferação do bicudo,<sup>1</sup> que deu fim ao ciclo do "ouro branco" da cidade. Como esse setor absorvia muita mão de obra, o município cresceu rápido demais, pois muitas pessoas, sem o trabalho nas lavouras de algodão, foram para a cidade em busca de emprego. Atualmente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010, a população guanambiense totaliza 78.833 habitantes.

Nasci em uma família de seis irmãos dos quais eu sou a quarta. Dos seis, quatro são homens, três mais velhos que eu. Isso significa que tive que ter muita garra para conquistar o meu espaço em meio a eles. Quatro anos depois, chegou minha irmã para me fazer companhia.

Na comunidade onde nasci, mais precisamente por volta do ano de 1975, não havia nenhuma escola; quem quisesse estudar tinha que deixar o campo e morar na cidade. Foi exatamente o que aconteceu com meu irmão mais velho, já com oito anos de idade, para acessar a escola primária, da primeira à quarta série, teve que deixar a nossa casa para morar com a minha avó na cidade; assim, ele ficou por dois anos: de segunda a sexta-feira na cidade, sábado e domingo "na roça" com a família.

Passados dois anos, meu segundo irmão chegou à idade de frequentar a escola. Na casa da minha avó, que era pequena e não comportava tantas pessoas, além do meu irmão, havia mais três primos. Esse impasse colocou meus pais entre

---

<sup>1</sup> O bicudo do algodoeiro é um inseto que ataca as estruturas florais, o que acarreta na destruição da planta.

o dilema de tirar meus irmãos da escola e o desejo de garantir a formação escolar aos filhos para não ficarem “sem estudo”, como eles. Por fim, decidiram ir morar na cidade. Para isso, venderam os poucos animais (gado) que tinham e compraram um terreno pequeno na periferia. Inicialmente a casa tinha apenas um cômodo. Meu pai permaneceu na “roça” e minha mãe na cidade com os filhos. Isso deu início à nossa peregrinação: de segunda a sexta, ficávamos na cidade e, nos finais de semana, na roça para contribuir nos diversos afazeres.

Diante das dificuldades da seca e da baixa produção, meus pais decidiram que ficaríamos todos na cidade. Por um tempo, meu pai ficou sem ter o que fazer, pois a única coisa que sabia era lidar com a terra, plantar e colher. Foi uma situação bastante complicada. Nesse tempo, ele aprendeu o ofício de servente de pedreiro. Então passou de agricultor a servente e, posteriormente, a pedreiro.

Meu ingresso na escola se deu na década de 1980 na Escola Estadual Grupo Escolar Getúlio Vargas, que ficava a 40 minutos da minha casa. Eu e meus irmãos estudamos nessa escola os cinco primeiros anos, ou seja, todo primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Na época, a maioria das ruas não era pavimentada; de tanto caminhar na terra e na poeira, chegávamos à escola com os pés cobertos de pó. Quando chovia, era um problema. Algumas vezes, tirávamos os sapatos para não ficarem cobertos de lama.

No ano de 1986, ingressei no chamado “ginásio” para fazer o segundo ciclo do Ensino Fundamental, na época, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, no Centro Educacional João Durval Carneiro, colégio estadual que levava o nome do então governador da Bahia. A minha maior expectativa na entrada no ginásio era simplesmente passar a escrever usando a caneta, pois, na escola primária, só era permitido o uso de lápis. Nesse colégio, permaneci até concluir o Ensino Médio e a educação profissional. Como curso profissionalizante, eram oferecidas três opções: Magistério, Contabilidade e Técnico em Agropecuária. Escolhi o curso de Magistério, pois me encantava a profissão de ser professora. Assim, em 1994, conclui o curso e recebi meu sonhado diploma de professora.

Nessa época, comecei a participar do Movimento de Educação de Base (MEB).<sup>2</sup> Em Guanambi, o MEB era coordenado pela Igreja Católica. Já com o

---

<sup>2</sup> O MEB é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. Foi fundado em 21 de março de 1961. Há 50 anos, realiza ações diretas de educação popular em

diploma de professora em mãos, trabalhei no programa como alfabetizadora. Esta foi uma experiência muito rica e valiosa em minha vida, uma vez que, serve dizer que foi ela que me trouxe meu primeiro emprego como professora. Isso, para mim e minha família, representou motivo de muita alegria. A experiência no MEB serviu para consolidar minha opção profissional de seguir carreira como professora. Eu adorava as aulas e me encantava com os momentos de partilha com os educandos, bem como os momentos de formação para os alfabetizadores. Depois de um tempo, já com um pouco mais de conhecimento, passei a coordenar as ações de alfabetização, como representante da paróquia.

A experiência com a alfabetização de jovens e adultos também contribuiu no sentido de me incentivar a dar continuidade nos estudos, ou seja, a necessidade do trabalho e o papel que estava exercendo no MEB me incentivaram na busca por um curso de nível superior. Então prestei vestibular, no ano de 1995, para o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).<sup>3</sup> Na época, era oferecido apenas o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Alfabetização e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A opção escolhida por mim foi Habilitação para Alfabetização, haja vista que atuava como alfabetizadora de EJA.<sup>4</sup>

A entrada na universidade foi uma alegria para a família, pois eu era a primeira a ingressar nessa modalidade de ensino. Hoje só eu e a minha irmã temos Curso Superior. Dos meus irmãos, dois concluíram o Ensino Médio, um parou de estudar no Ensino Fundamental e outro, no primeiro ano do Ensino Médio. A realidade educacional da minha família confunde-se com a de muitas famílias brasileiras, sobretudo daquelas que residem no meio rural.

A paróquia encerrou as atividades com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a parceria com o MEB, um ano antes de terminar o Curso de Pedagogia, o que para mim foi frustrante, porque, recém-formada, estava disposta e com toda energia para atuar como pedagoga com os alunos de EJA. Contudo, ficaram as lembranças de uma linda experiência que foi marcante em minha vida pessoal e determinante em minha profissão, em termos de maturidade e aprendizagens.

---

diversas regiões do Norte e Nordeste do país e, atualmente, está nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Maranhão e Distrito Federal, atuando também no Norte e Nordeste do Estado de Minas Gerais, no regime de parceria com o governo estadual. (MEB, 2012).

<sup>3</sup> A UNEB é multi *campi* e a cidade de Guanambi comporta o *campus* XII. Hoje, além de Pedagogia, são oferecidos os cursos de: Enfermagem, Administração e Educação Física.

<sup>4</sup> Alfabetização de Jovens e Adultos.

Após o término do Curso de Pedagogia, fiquei dois anos trabalhando como voluntária em um projeto com crianças de rua. Atuei como pedagoga e professora no Projeto Ciranda do Amor e Monte Pascoal,<sup>5</sup> pela Pastoral do Menor e na coordenação da Pastoral da Juventude Rural (PJR). O trabalho na PJR era a nível paroquial e diocesano. Na paróquia, consistia no acompanhamento aos grupos de jovens das comunidades rurais e na formação de coordenadores. No acompanhamento aos grupos, estava inclusa a parceria com os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR) dos municípios que faziam parte da Diocese de Caetité-BA.

Em 2000, assumi o cargo de coordenadora pedagógica da Associação das Escolas Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA). Essa é uma associação cuja responsabilidade é acompanhar, coordenar e articular as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). É importante destacar que, na Bahia, existem duas regionais que articulam as EFAs, uma é a citada e a outra é a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). Nas EFAs, tive contato, pela primeira vez, com a discussão a respeito da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. Até então, nunca tinha trabalhado com escolas rurais. Minha atuação junto à população camponesa foi apenas via PJR, e, de repente, eu estava na assessoria das escolas do campo cuja pedagogia eu não conhecia. Apesar de a AECOFABA estar situada no município de Riacho de Santana, que fica a 160 km da minha cidade de origem, e ter uma experiência em Educação do Campo, eu não conhecia a pedagogia da alternância. Pela proximidade das duas cidades, eu já tinha ouvido falar das EFAs, pois tinha encontrado muitos jovens na PJR que eram ou haviam sido alunos e alunas dessas escolas, mas o conhecimento específico da proposta de formação por alternância eu não tinha.

Na Universidade, tive apenas a formação nas pedagogias dos grandes teóricos da educação, mas, em relação à Educação do Campo, não havia nada em

---

<sup>5</sup> Os projetos Ciranda do amor e Monte Pascoal eram coordenados pela Paróquia Santo Antônio da Igreja Católica de Guanambi. O Ciranda do amor tinha sede no Bairro Vomita-mel e estava sob a coordenação da comunidade do bairro.

O projeto Monte Pascoal tinha sede no bairro periférico Monte Pascoal. Este era sem dúvida o bairro mais carente do município e o mais abandonado pelas políticas públicas. Era constituído por famílias muito pobres e tinha uma característica peculiar: nas décadas de 1980 e 1990, cerca de 80% de sua população era composta de prostitutas, o que fez com que o lugar fosse conhecido por muitos como a referência em prostituição e drogas.

Os índices de violência nesse bairro eram os mais altos do município, ao ponto de uma de suas ruas ficar conhecida como a “rua do inferninho”.

nosso currículo. O que representa uma grande contradição, haja vista que o *Campus* XII da UNEB em Guanambi está cercado por muitas comunidades rurais e muitos municípios com organização social e econômica basicamente rural.

Portanto, ao ingressar na AECOFABA, passei por um período de formação inicial em serviço, ou seja, participava da formação inicial para professores ao mesmo tempo em que fazia a coordenação pedagógica. Esse sem dúvida foi um grande desafio que resultou em aprendizagens significativas para a compreensão da realidade.

No primeiro ano nas EFAs, fui designada para fazer parte da Executiva do Fórum Estadual da Educação do Campo do Estado da Bahia, como representante da AECOFABA. Um mês antes de participar da primeira reunião, tive que ler e estudar os materiais, disponíveis na instituição, relacionados à discussão da Educação do Campo. Como primeira leitura, a coordenadora Isabel Xavier me indicou o Livro n.º 1 da Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”. Ao mesmo tempo em que fazia a leitura, questionava-me: por que um material como esse não faz parte do currículo do curso de pedagogia do *Campus* XII da UNEB? Por que a discussão da Educação do Campo não está presente no curso de Pedagogia que cursei?

Em abril de 2000, participei da primeira reunião da Executiva do Fórum Estadual. Lá conheci nomes significativos da história da Educação do Campo da Bahia, tais como: Cássia Santos, na época secretária da Associação de Educação Católica (AEC), que disponibilizava as instalações para o funcionamento do escritório do Fórum Estadual; José Martins (Pinzó) da RESAB,<sup>6</sup> Eliene Novais, na época representante do MOC;<sup>7</sup> Lucineide (IRPAA);<sup>8</sup> Thierry (REFAISA);<sup>9</sup> Adenilza Monteiro (MST)<sup>10</sup> e outros. O encontro foi mais um grande aprendizado para mim e também um veículo que possibilitou boas amizades que duram até os dias atuais.

Em agosto do mesmo ano, ajudei na organização e participei do Encontro Estadual da Educação do Campo, organizado pela Comissão Executiva Estadual da Educação do Campo da Bahia, que contou com a participação de diferentes instituições dos vários municípios baianos que trabalhavam com a Educação do

---

<sup>6</sup> RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro com sede em Juazeiro-BA.

<sup>7</sup> MOC – Movimento de Organização Comunitária com sede em Feira de Santana-BA.

<sup>8</sup> IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agricultura Apropriada com sede em Juazeiro-BA.

<sup>9</sup> REFAISA - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido com sede em Feira de Santana-BA.

<sup>10</sup> Movimento dos Sem Terra – Adenilza representava na época a Regional de Vitória da Conquista.

Campo. O Encontro Estadual acontece uma vez por ano, normalmente na cidade de Salvador-BA. Ao longo dos quase oito anos de caminhada junto às EFAs da AECOFABA, vivi uma experiência valiosa, pautada na luta por uma Educação do Campo que fosse de fato do campo e para o campo.

Em 2008, ao sair da coordenação pedagógica da AECOFABA, iniciei o trabalho de coordenação pedagógica do Projeto Pescando Letras, coordenado pela Secretaria Especial da Pesca. O projeto tinha como objetivo “Atender às necessidades de alfabetização dos pescadores e pescadoras [...] jovens e adultos [...]”(PPP, 2005, p. 8). Foi realizado em parceria com a Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco (FUNDIFRAN),<sup>11</sup> com sede em Ibotirama-BA. Fiquei na coordenação pedagógica das turmas de pescadores e pescadoras dos municípios de Xique-Xique, Pilão Arcado, Barra e Remanso,<sup>12</sup> pelo período de quatro meses sob a contratação da FUDIFRAN.

Em junho de 2008, fui contratada pela Universidade Católica de Brasília (UCB) para trabalhar no projeto de extensão “Pedagogia da Alternância e Educação do Campo”,<sup>13</sup> coordenado pelos professores João Batista Pereira de Queiroz e Maria Osanette de Medeiros. O projeto era vinculado à Diretoria de Programas Comunitários (DPC) e tinha como objetivo trabalhar em parceria com a Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (AEFACOT).<sup>14</sup> Tal associação é responsável pela articulação das EFAs dos Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Tocantins. Além disso, o projeto tinha parcerias com o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária da Universidade de Brasília (UnB), para o acompanhamento da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo-GO, na perspectiva de trabalhar uma Educação do Campo que nascesse do “chão camponês”, ou seja, que fosse contextualizada à realidade dos povos do campo.

Em 2009, via parceria UCB/UnB, fui professora voluntária da segunda e da terceira turma de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), contribuindo junto com outros professores nas disciplinas Teoria Pedagógica I, II e Organização do Trabalho Pedagógico. Esta realmente foi uma experiência muito envolvente e, também, muito questionadora.

---

<sup>11</sup> A FUNDIFRAN tem sede em Ibotirama-BA e atua na formação e articulação das comunidades ribeirinhas do Rio São Francisco.

<sup>12</sup> Municípios do interior da Bahia banhados pelo Rio São Francisco nos quais a principal atividade econômica é a pesca.

<sup>13</sup> O projeto foi finalizado em dezembro de 2009.

<sup>14</sup> A AEFACOT tem sede no município de Orizona-GO.

Ainda em 2009, com os questionamentos despertados pela vivência na LEdoC, com a experiência de alternância nas EFAs, no projeto da UCB e com o objetivo de conhecer e aprofundar a discussão sobre a Educação do Campo, fiz o processo de seleção para o Mestrado em Educação na Universidade de Brasília, na linha de pesquisa “Ecologia humana e práxis pedagógica – Eixo: Educação do campo”. Fui selecionada e iniciei o curso em março de 2010. Ainda nesse ano, além das aulas nas disciplinas citadas, iniciei, junto com outros professores, o trabalho de acompanhamento do Tempo Comunidade nos assentamentos de Palmeiras II, III e Brejão, no município de Formosa-GO, que são comunidades de origem de alguns dos educandos da LEdoC.

As experiências de minha vida acadêmica e profissional me conduziram ao tema de pesquisa de forma que a trajetória percorrida até aqui me impulsionou a pensar uma Educação do Campo que seja integrada à vida dos sujeitos do campo e das comunidades camponesas. Uma educação inserida na realidade de forma que contribua para a produção da vida. Tais concepções fazem parte de mim e expressam minha crença e sentido de vida como pessoa e como educadora.

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola destinada aos camponeses foi reduzida a um modelo de escola urbana no campo, que desconsidera a materialidade das vivências e da identidade desse grupo como sujeitos sociais de direito. Para tanto, a luta por uma Educação do Campo não deve ser entendida como uma proposta de educação, mas sim, segundo Caldart (2008, p. 3), como “[...] uma crítica a uma realidade historicamente determinada e por uma concepção de educação e de campo”. Isso significa dizer que questões como a realidade e a luta dos camponeses se tornam pauta nos debates dos movimentos sociais.

A Educação do Campo surge do processo de luta dos movimentos sociais, pois ela nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à educação destinada aos povos do campo. A pedagogia da alternância destaca-se neste contexto e se diversifica em múltiplas concepções, distribuídas nas mais variadas práticas de Educação do Campo no Brasil.

Para materializar a concepção de educação de que fala Caldart (2008), os movimentos sociais vêm desenvolvendo práticas pedagógicas pautadas nessas ideias. No percurso de luta política por um projeto popular de desenvolvimento para o meio rural, a Educação do Campo foi inserida na agenda das políticas públicas, tendo como base a luta social, a organização e a vida dos camponeses.

Dentre as diferentes práticas pedagógicas, fica evidente a formação mediada pela alternância no processo didático, desenvolvido por algumas instituições e movimentos sociais. Dentre eles temos: as Escolas Famílias Agrícolas, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e algumas universidades federais. Destacam-se as atividades do Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), que possibilitaram, no cenário nacional, o espaço para o debate teórico e prático e a experiência apresentada pelo MEC destinada ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Esse programa selecionou algumas universidades para a criação de cursos de licenciatura, que atendessem à demanda dos camponeses que lutavam pelo acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade.

A experiência piloto com as licenciaturas em Educação do Campo iniciou-se contando com a participação das Universidades Federais da Bahia, de Minas Gerais, de Sergipe e de Brasília.

Tratando especificamente da Universidade de Brasília, que é objeto deste estudo, é importante destacar que a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) é oferecida pela Faculdade/UnB de Planaltina, contando com a participação do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (CETEC/UnB) e do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) para a organização da primeira turma.

Na UnB, a LEdoC é organizada pelo sistema de alternância que consiste em alternar a formação em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). O TE compreende os períodos de formação que acontecem de forma presencial no *campus* da UnB em Planaltina. O TC é um período de formação em tempo presencial, porém nas comunidades rurais. É um tempo de vivências, experiências, estudo e pesquisa.

A Inserção Orientada na Escola (IOE) constitui-se de atividades práticas e teóricas que os educandos realizam na escola de inserção. É importante esclarecer que, ao ingressar na licenciatura, eles são encaminhados para realizar atividades na escola e na comunidade onde residem. Essas atividades têm como objetivo possibilitar um olhar do educando, enquanto pesquisador e membro da comunidade, sobre a escola do campo (futuro espaço de atuação como professor), à luz das reflexões, estudos e pesquisas que são realizados nas diversas disciplinas da matriz pedagógica.

As atividades teóricas e práticas que visam promover a investigação, o levantamento de dados e as pesquisas que o educando realiza no tempo em que está em alternância na comunidade, consistem na Inserção Orientada na Comunidade (IOC). Essas atividades colocam o estudante diante da comunidade como pesquisador, bem como membro dela. Nessa lógica, podemos afirmar que o estudo se tornou o objeto de investigação e de pesquisa, perpassando os pilares das diversas disciplinas em uma perspectiva interdisciplinar.

Portanto, esta pesquisa teve como sujeitos os professores que atuam na LEdoC da UnB, cuja experiência suscitou como questão de estudo: qual a concepção de alternância que está sendo construída na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília? Como a equipe docente compreende o TE e o TC?

Diante do exposto, a decisão pelo tema da pesquisa e a concepção de alternância que está sendo construída na LEdoC desencadearam reflexões sobre o

significado dos diferentes tempos formativos, na perspectiva de conhecer a dinâmica do processo metodológico que interliga esses dois momentos, no processo de formação de educadores de nível superior na Universidade de Brasília.

## 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.1.2 Objetivo geral

- Compreender a concepção de alternâncias que está sendo construída na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília – LEdoC/UnB.

### 1.1.3 Objetivos específicos

- Identificar a concepção de alternância percebida pelos educadores da LEdoC.
- Apontar em que medida a concepção de alternância tem direcionado a organização do trabalho pedagógico da LEdoC.

## 1.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Com a intenção de melhor atender ao objeto da investigação, buscamos na pesquisa qualitativa a principal abordagem para a realização do estudo. O procedimento ancorou-se na pesquisa descritiva, de acordo com Gil (2009, p. 28), “[...] as pesquisas deste tipo têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Para o estudo em questão, utilizamos o método de estudo de caso, cujo objeto é a experiência de formação por alternância da LEdoC/UnB.

Para levantamento dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: estudo de caso, entrevista semiestruturada e análise documental.

### 1.2.1 Estudo de caso

O estudo de caso é um instrumento de pesquisa que permite a investigação de um campo específico de uma determinada realidade e que pode ser aplicado em diferentes áreas. Permite ainda a realização da investigação de um caso simples ou complexo, além de caracterizar um interesse particular sobre uma dada realidade. Segundo Gil (2009, p. 57-58), este instrumento de pesquisa “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

O autor traz uma citação de Yin que nos permite compreender melhor tal instrumento, “[...] o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência” (YIN, 2005, p. 32 apud GIL, 2009, p. 58).

Neste trabalho, dedicamo-nos ao estudo do caso da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.

### 1.2.2 Entrevista semiestruturada

A utilização da entrevista semiestruturada na pesquisa objetivou alcançar os educadores e a coordenação da LEdoC para identificar a concepção de alternância que orienta a prática pedagógica. Segundo Triviños (2009, p. 146):

Podemos entender como a *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante [...].

Gil (2009) destaca que a realização da entrevista é uma forma de interação social, de diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. Para ele, essa é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas ciências sociais.

Neste trabalho, entrevistamos cinco professores da Licenciatura em Educação do Campo, nas seguintes áreas: Núcleo Básico e Núcleo Específico – Ciências e Linguagens.

### 1.2.3 Análise documental

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental se constitui em uma ferramenta importante como técnica de pesquisa qualitativa que contribui de forma significativa na compreensão de um determinado problema.

Neste trabalho, utilizamos os seguintes documentos como fontes de levantamento de dados específicos em relação ao problema da pesquisa:

- Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo;
- Tese de doutorado de Anna Isabel Barbosa, intitulada: A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas curricular.

### 1.2.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa. Segundo Miles e Huberman (1994 apud GIL, 2009, p. 175), a análise na “[...] pesquisa qualitativa apresenta três etapas que geralmente são seguidas de análise de dados: redução, exibição e conclusão/verificação”.

Gil (2009, p. 156) destaca que

A análise dos dados tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Os dados foram organizados de acordo com os objetivos da pesquisa. A apresentação consistiu na “[...] análise sistemática das semelhanças e diferenças e inter-relacionamento” (GIL, 2009, p.175) dos dados obtidos por meio da aplicação das técnicas de pesquisa citadas anteriormente, a partir das seguintes categorias: concepção de alternância, compreensão de TE e TC, articulação realidade dos educandos e teoria, produção de conhecimentos, interdisciplinaridade, relações pessoais e coletivas, contra-hegemonia, relação universidade e comunidade e institucionalização.

A conclusão/verificação partiu de uma revisão de todos os dados analisados e da definição dos significados oriundos dos dados coletados com base no materialismo histórico-dialético.

## 2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA

*“Não vou sair do campo prá poder ir prá escola, Educação do Campo é direito e não esmola”.*  
(Gilvan Santos)<sup>15</sup>

### 2.1 O CONTEXTO DO CAMPO BRASILEIRO

O campo brasileiro historicamente foi marcado pela ideia de lugar atrasado. Essa forma de pensar é imbuída da ideologia dominante que desconsidera a diversidade de sujeitos e relações sociais que o permeiam. Essa concepção faz parte da lógica do capital que o entende apenas como o espaço da produção e do latifúndio.<sup>16</sup>

Segundo Medeiros (2012), o latifúndio brasileiro tem sua origem a partir da colonização. A metrópole precisava extrair da colônia a produção de bens necessários para a manutenção da coroa portuguesa. Para isso, foram criadas as sesmarias<sup>17</sup> que, na história brasileira, vieram acompanhadas da tentativa de escravizar primeiro os índios, e, após o fracasso no processo de escravização indígena, houve a escravização dos africanos. As sesmarias atraíam também muitos portugueses pobres que vinham em busca de melhores condições de vida. Ao chegar, tomavam posse de um pedaço de terra indiscriminadamente.

O fim das sesmarias se deu com o advento da independência. Por certo tempo, o país ficou sem uma legislação que regulamentasse as concessões de terra, até a aprovação da Lei de Terras. Segundo Medeiros (2012, p. 445),

---

<sup>15</sup> SANTOS, Gilvan. Não vou sair do campo. In: \_\_\_\_\_. **Cantares da educação do campo**. São Paulo: New Studio, 2006. 1 CD. faixa 6.

<sup>16</sup> “O termo latifúndio, de origem latina, era usado na Roma Antiga para referir-se às extensões de terra controladas pela aristocracia e passou a ser utilizado para designar grandes propriedades de terra em geral” (MEDEIROS, 2012, p. 445).

<sup>17</sup> Em 1375, foi estabelecida, em Portugal, a Lei das Sesmarias, seu objetivo era ajudar no avanço da agricultura que se encontrava abandonada em virtude das batalhas internas e da peste negra. Essa lei mais tarde foi adaptada para funcionar no Brasil. Segundo a Lei das Sesmarias, se o proprietário não fertilizasse a terra para a produção e a semeasse, esta seria repassada a outro agricultor que tivesse interesse em cultivá-la. Somente aqueles que tivessem algum laço com a classe dos nobres portugueses em Portugal, os militares ou os que se dedicassem à navegação e tivessem obtido honrarias que lhes garantissem o mérito de ganhar uma sesmaria tinham o direito de recebê-la (INFOESCOLA, 2012).

Essa legislação consagrou o regime de uso de terra que vinha da colônia: predomínio de grandes unidades, com uso abundante de mão de obra (escrava num primeiro momento, livre no final do século XIX), voltadas para cultivos destinados ao mercado externo – café, então principal produto da pauta de exportações e carro-chefe da economia nacional, cana-de-açúcar, algodão e outros –, ou para a pecuária extensiva, no caso de terras não utilizadas pela agricultura de exportação e mais distantes dos portos. Essas propriedades eram marcadas também pelo poder dos grandes proprietários, poder que se estendia aos que habitavam seus arredores e aos municípios, por meio do controle das Câmaras.

O contexto histórico mostra que a utilização e o uso da terra no Brasil, até os dias de hoje, não passaram

[...] por grandes alterações no sentido de modificar a concentração de terras. O latifúndio continua difundindo a pobreza e a miséria no campo brasileiro através de seu projeto societário que atende aos interesses da classe dominante. No entanto, essa história não deixou de ser marcada pelas contradições nas suas diversas dimensões (TRINDADE, 2011, p. 43).

O modelo de desenvolvimento que concebe a existência do latifúndio é marcado pelo esvaziamento do campo por meio do êxodo rural, da negação do campesinato, do crescimento e expansão do agronegócio, da produção para a exportação, do uso extensivo de agrotóxico e do controle das sementes geneticamente manipuladas, dentre outros fatores fortemente contestados pelos Movimentos Sociais. A visão capitalista hegemônica de acesso a terra

[...] defende a ideia de que o Brasil já resolveu seu “problema agrário”; portanto, não há necessidade de uma Reforma Agrária do tipo clássico. Do ponto de vista do capitalismo, agora em sua fase de dominação pelo capital financeiro e pelas empresas transnacionais, de fato, não há necessidade de democratização da propriedade da terra como fator indutor do desenvolvimento do mercado interno e das forças produtivas no campo [...] (STEDILE, 2012, p. 664).

Dados do Censo Agropecuário de 2006, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidenciam a vergonhosa concentração de terra nas mãos de poucos, quando apresenta que 15,6% dos estabelecimentos rurais detêm 75,7% da área agrícola, enquanto a agricultura familiar representa 24% da área cultivável do país. Fica claro o lugar do campo e do campesinato em uma realidade determinada por um modelo de agricultura baseado no latifúndio.

Em contraposição a essa ideia, os Movimentos Sociais recolocam o campo no cenário das políticas, tendo como base um modelo de desenvolvimento e de uma

concepção de campo, em oposição à ideia hegemônica baseada no latifúndio e no agronegócio. Nesse sentido, Fernandes (2008) compreende o conceito de campo como uma totalidade na qual são desenvolvidas as várias dimensões da existência humana. Parte da visão de território como um espaço de produção da vida.

Ao falarmos de território, é importante compreendermos que esse conceito é muitas vezes utilizado como instrumento de dominação das comunidades rurais pelo controle social dos modelos de desenvolvimento apresentados pelo capital. Neste trabalho, o território está sendo compreendido como um espaço de “[...] totalidade, multidimensionalidade, escolaridade e soberania. Portanto, é impossível compreender este conceito sem conceber as relações de poder que determinam a soberania” (FERNANDES, 2008, p. 52).

A ideia de território como totalidade refere-se ao entendimento dele como um todo integrado, porém não como uno. Cada território é uma totalidade multidimensional, que é determinada pelas relações sociais. Dessa forma, cada sujeito poderá criar as referências de seu território. Dentro dele estão as várias dimensões que o constituem: política, social, econômica e geográfica, dentre outras. Daí decorre a ideia da multiterritorialidade.

O território como um espaço multidimensional e multiterritorial evidencia a existência do território material e imaterial. “O território material constitui-se nos espaços físicos, enquanto os imateriais, nos espaços sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias”, que apresentam entre si uma relação de indissociabilidade (FERNANDES, 2008, p. 55). As construções e ações humanas no território material são sustentadas pelo universo simbólico da linguagem, ou seja, por um conjunto de leis, normas, teorias e ideologias, dentre outras, que constituem seu referencial.

As questões agrárias no Brasil, de acordo com Fernandes (2008), aparecem divididas entre duas compreensões de campo: o território camponês, que se auto-organiza para a subsistência como forma de potencializar todas as dimensões da vida dos seus sujeitos; e o território do agronegócio, que tem sua organização na produção de mercadorias para a exportação. Enquanto este apresenta paisagens homogêneas, monocultura e pouca presença do elemento humano, aquele apresenta uma paisagem heterogênea, caracterizada pela presença de pessoas.

Cada um desses territórios é representado por um paradigma específico. O camponês é norteado pelo paradigma da questão agrária que se transformou no

novo desafio de “[...] reconstrução das possibilidades de superação do modo capitalista de produção. Na manutenção dessa perspectiva, os Movimentos Sociais camponeses são alguns dos poucos espaços, no qual se acredita nessa possibilidade” (FERNANDES, 2008, p. 44). O paradigma do capitalismo agrário, no qual situa o território do agronegócio, pauta-se na concentração de poder expresso em terra, dinheiro e tecnologia. Enquanto um representa o problema da concentração de poder mediado pelo capital, com o crescimento da desigualdade pela exclusão dos camponeses do acesso à “terra, capital e tecnologia”, o outro se ocupa em travar uma luta que denuncie a “violência da exclusão e da expropriação”.

O conceito de agronegócio é carregado da ideologia do capitalismo agrário, com a intenção de mascarar os velhos problemas da questão agrária mediante a utilização de um novo termo. Para Fernandes (2008, p. 48), o agronegócio

[...] é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração de terra, do coronelismo, da subserviência, do atraso político e econômico.

Nota-se que a imagem do agronegócio é uma construção ideológica que tem o objetivo de maquiagem o viés da concentração predatória, expropriadora e excludente da agricultura capitalista. Essa nova roupagem possibilitou a expansão da territorialidade do capital, aumentando o seu poder sobre o território e as relações sociais, perpetuando o sistema de opressão.

O processo ideológico que permeia o território do agronegócio atua como ferramenta de defesa e proteção do capital, a partir da premissa da extensa produtividade e da geração de riquezas. Torna-se o referencial de produção por excelência e, portanto, intocável. Se o uso social da terra está atrelado à ideia de produção, então o discurso da Reforma Agrária fica deslocado desse contexto. O agronegócio é utilizado para fortalecer o capital pela dominação da terra, da tecnologia e das políticas de desenvolvimento.

O discurso ideológico da agricultura patronal criou um processo de mercantilização da Reforma Agrária, fazendo com que o acesso à terra “[...] seja por meio das relações de mercado, de compra e venda. O controle da propriedade da terra é um dos trunfos do agronegócio. É fundamental que a terra esteja disponível para servir à lógica rentista” (FERNANDES, 2008, p. 50).

A concentração de terras nas mãos de poucos coloca o Brasil no cenário de desigualdade e desequilíbrio entre o rural e o urbano. A má distribuição da terra tem gerado conflitos e motivado a luta por Reforma Agrária. Stedile (2012, p. 657) diz que “Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir”. Na perspectiva dos Movimentos Sociais, a posse da terra passa pela sua democratização e pela eliminação do latifúndio. Stedile ressalta que a questão agrária no imaginário popular, amplamente propagada pelos mecanismos midiáticos, compreende a expressão Reforma Agrária “[...] apenas como sinônimo de desapropriação de alguma fazenda e da política de assentamentos rurais [...]” (STEDILE, 2012, p. 663). Essa visão esvazia a luta pela terra do aspecto político da oposição ao atual modelo de desenvolvimento.

Essa visão superficial e equivocada do processo de recampesinato vinculada à mídia brasileira é resultado da ação do território imaterial (ideológico) do capitalismo, que consolida a sua territorialidade, mediante a destruição dos camponeses. Nesse sentido, percebemos que a ação dos Movimentos, por meio da luta pela terra, representa uma política de reafirmação do território camponês, haja vista que ele necessita da redistribuição da terra para produção da vida de seus sujeitos. Além disso, esse é um direito e uma questão de justiça social.

Os Movimentos defendem “[...] o conceito de território como espaço de vida e multidimensional que explicita o seu sentido político e as relações de poder necessárias para configurá-las” (FERNANDES, 2008, p. 58). É com essa compreensão de campo e de território que os povos do meio rural, organizados em movimentos, partiram para o enfrentamento da exclusão e da expropriação geradas pelo território capitalista, na luta pela construção de uma escola do campo e para o campo.

Mészáros (2008, p. 27) expressa que “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” e que seja instrumento de luta que recoloca o campo na agenda pública do país, bem como uma proposta de educação e de desenvolvimento que supere a lógica da exclusão e que coloque em confronto dois projetos diferentes de desenvolvimento, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1 – Comparativo de projetos de desenvolvimento para o campo brasileiro**

<b>CAMPO DO AGRONEGÓCIO</b>	<b>CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA</b>
Monocultura	Policultura
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para a exportação
Cultivo e criação onde predominam as espécies exóticas	Cultivo e criação onde predominam as espécies nativas e da cultura local
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia de exceção com elevados níveis de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza
Competitividade e eliminação de emprego	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano-rural
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação rural	Paradigma da Educação do Campo
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada – festa, danças, poesias, músicas, jogos
AGRO-NEGÓCIO	AGRI-CULTURA

Fonte: Molina; Jesus (Orgs.), 2004, p. 85.

A seguir, discutiremos o processo de construção da Educação do Campo no Brasil, o projeto de campo que está sendo construído pelos sujeitos do território camponês, bem como a compreensão da educação como um significativo instrumento da classe trabalhadora na luta contra-hegemônica.

## 2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Este tópico busca situar historicamente a Educação do Campo no Brasil no contexto das lutas por uma educação de qualidade, envolvendo questões desde as condições básicas de vida dessa população excluída, até a formação integral desses sujeitos que habitam, trabalham e vivem no e do campo, na busca de sua libertação, como sujeitos de direitos.

Houve avanços significativos que marcaram e solidificaram a luta dos Movimentos Sociais, não só por educação, mas por condições de vida digna. Tal luta mobilizou a população camponesa em prol de uma escola e de uma educação que fosse de fato do campo e para o campo. Conforme apresenta Santos (2009, p. 37), essa educação nasceu das reivindicações dos Movimentos Sociais que, por meio de sua atuação, fizeram significativas transformações na sociedade. A autora enfatiza que essa trajetória constitui uma política dos camponeses que “[...] traz o debate acerca do conceito de campo e educação, perpassado pelo Estado, na acepção gramsciana, como ‘cenário de conflito social, complexo e múltiplo, denominado guerra de posição’ [...]”.

A Educação do Campo representa os interesses da classe trabalhadora, bem como seu direito de ser reconhecida como povo, como sujeitos coletivos de direito. Esse conceito supera a mera demanda por escola. Com ele, os Movimentos Camponeses apresentam o desejo de construir uma nova ordem social e uma ruptura do modelo hegemônico de construção e organização da vida em sociedade.

O conceito específico de Educação do Campo foi afirmado pelos Movimentos Sociais por ocasião da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, na qual se afirma, em seu documento base, que:

Utilizar-se-á a expressão Campo, e não mais ao usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

A opção política pela expressão campo, em substituição à expressão rural, não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura. Representa o projeto político de Educação do Campo e de desenvolvimento presente na luta dos Movimentos Sociais camponeses. Conforme Arroyo (1999, p.18), “Qualquer proposta e ação educativa só acontecem se enxertada em uma nova dinâmica social”. O autor chama a atenção para o fato de que é necessário estar atento aos novos sujeitos que estão se construindo, os novos valores que a dinâmica social do meio rural está fazendo surgir. Portanto, a expressão campo representa a compreensão de uma ruptura da concepção política atual.

A ação dos Movimentos Sociais recoloca o campo no espaço do debate político, no enfrentamento de uma visão romântica na qual os camponeses são

vistos como um grupo culturalmente atrasado, uma espécie em extinção. “No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção [...]” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 21). Sendo esse o pensamento hegemônico, é compreensível que, para esta lógica, não exista a necessidade real de políticas públicas para um grupo que deixará de existir. Aí está a relevância da luta que vem sendo travada, nos últimos anos, por uma educação para esses sujeitos.

Segundo Santos (2009, p. 38), a Educação do Campo traz em sua gênese três desafios:

[...] primeiro deles é assegurar o direito ao acesso dos camponeses ao conhecimento, como instrumento político fundamental para a ruptura da sua histórica condição de subordinação frente ao capital. O segundo desafio diz respeito ao direito à diferença. Que os novos sujeitos [...] sejam reconhecidos pelas suas práticas e pelo acúmulo de conhecimentos construído. [...]. O terceiro desafio é trabalhar um novo projeto que, no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, rompa com o paradigma hegemônico do capital na educação [...].

As ações dos Movimentos fomentaram um processo de discussão acerca do direito à educação e à escola para os povos do campo, pois constataram a necessidade de melhor compreender o momento histórico vivido e o processo de luta construído. Nesse contexto, organizaram, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária que ficou conhecido como I ENERA. Esse encontro foi realizado nas instalações da Universidade de Brasília em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Conforme relata Santos (2009, p. 39),

A partir daí passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, tanto por alguns organismos internacionais de defesa dos direitos humanos e do direito humano à educação e à cultura, como UNICEF e UNESCO, quanto por um organismo religioso, também de reconhecida luta por direitos humanos, como é o caso da CNBB.

Ainda segundo Santos (2009, p.39), o I ENERA serviu como mola propulsora de novos debates e reflexões em torno da necessidade da educação para o meio rural. Esse encontro propiciou “[...] forte mobilização social em torno do direito à

educação dos camponeses [...]”. A partir de então, as ações ganharam proporção nacional, provocando e criando espaços coletivos de debates em todo território brasileiro. Os Estados começaram a organizar grupos para incidir de forma política na questão da Educação do Campo na conjuntura do país.

O I ENERA pontuou a luta por escolas públicas do campo e para o campo, bem como a preocupação com a qualidade da educação para esse público e, portanto, um interesse particular em refletir sobre o projeto político pedagógico e a participação dos povos do meio rural, no debate e na luta por uma escola pública de qualidade e de um processo de desenvolvimento para o país que respeitasse o direito de todos.

Como resultado da inserção política dos Movimentos Sociais do campo relacionados à educação, nasce a necessidade de pensar em políticas públicas que assegurem o direito dos camponeses à formação. Os Movimentos propõem uma ação em âmbito federal para garantir educação para aqueles que lutavam por Reforma Agrária. Então surgiu a proposta da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Segundo Santos (2009), a capacidade de mobilização política e os apoios recebidos por parte da sociedade e de algumas instituições, como, por exemplo, as universidades presentes no III Fórum das Instituições de Ensino Superior, pautaram-se, para o governo federal, na “[...] necessidade de criação de um programa específico para atender às exigências educacionais nas áreas da Reforma Agrária” (p. 43). Por meio dessa mobilização, foi criado, em 16 de abril de 1998, o PRONERA<sup>18</sup> no governo de Fernando Henrique Cardoso, vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária sob a Portaria de n.º 10.

Ainda como reflexo do I ENERA, os Movimentos Sociais se organizaram para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – I CNEC, antecipada por uma significativa e cuidadosa preparação, que aconteceu em Luziânia-GO, em julho de 1998,<sup>19</sup> sob a coordenação de cinco instituições: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB. Foi a I Conferência Nacional por uma Educação

---

<sup>18</sup> O PRONERA tem como objetivo: “Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo [...]” (INCRA, Portaria Nº 282, 2004).

<sup>19</sup> A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC) aconteceu nos dias 27 a 30 de julho de 1998.

Básica do Campo contando com a participação de 974 pessoas de todas as regiões do Brasil.

No documento final da I CNEC, os Movimentos Sociais estabeleceram dez compromissos e desafios:

1 – vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento, 2 – propor e viver novos valores culturais, 3 – valorizar as culturas do campo, 4 – fazer mobilizações em vistas da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo; 5 – lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização, 6 – formar educadores e educadoras do campo, 7 – produzir uma proposta de educação básica do campo, 8 – envolver as comunidades nesse processo, 9 – acreditar na nossa capacidade de construir o novo, 10 – implementar as propostas de ação dessa conferência (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 92-94).

Ao pensar o campo como um lugar de sujeitos de direitos, podemos afirmar que a I Conferência teve como objetivos: “[...] ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula na agenda política do país [...]” e que é possível e necessário pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil, que inclua milhões de pessoas que atualmente vivem no campo e que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão” (CALDART, 2002, p. 22).

Uma conquista importante nessa trajetória foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 3 de abril de 2002, sob a Resolução nº 1/2002 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Sem dúvida, essa conquista se constituiu em mais uma ferramenta na luta pela Educação do Campo que, por meio dos Movimentos Sociais e sindicais e das organizações populares, ampliou o debate sobre a escola, buscando vinculá-lo ao conceito de Educação do Campo, colocando-a como política pública no enfrentamento dos antagonismos da luta de classe.

As práticas dos movimentos e organizações vão se consolidando e apresentam a educação como um direito e a escola como uma instituição comprometida com a transformação social, porque traz em suas práticas conteúdos da realidade. As Diretrizes Operacionais destacam a importância da vinculação da escola à realidade dos sujeitos, conforme o Art. 2º, parágrafo único: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade [...]”. Além disso, destaca ainda no Art. 5º que os saberes historicamente

construídos pelos sujeitos que a constituem devem ser considerados no Projeto Político Pedagógico.

Nesse cenário, a escola que segue o modelo capitalista em que o mundo urbano se impõe ao mundo rural passa a ter outros significados, sendo um deles a sua ligação com a luta pela terra e a construção de relações que envolvem terra, trabalho e meio social cooperativo e solidário, uma das finalidades básicas da nova educação. A escola passa a ser também espaço de formação, dentro dessa luta maior. Como afirma Caldart (2004, p. 91), “[...] a escola é um lugar fundamental de educação do povo, exatamente porque se constitui como um tempo e um espaço de *processos socioculturais*, que interferem significativamente na formação e no fortalecimento dos sujeitos sociais que dela participam”.

A escola é a principal agente na formação de intelectuais. Nesse sentido, ao instaurar a luta por escola, por formação adequada aos povos do campo, os movimentos reivindicam o direito de formar seus sujeitos, os novos intelectuais das classes subalternas. “[...] **a escola é a principal agência**, na sociedade civil, de formação de intelectuais. De modo especial, preocupa-lhe a preparação de intelectuais de novo tipo, organicamente ligados às classes subalternas” (SOARES, 2000, p. 191, grifo do autor).

O Art. 4, em consonância com a proposta dos Movimentos, aponta para algumas questões pertinentes a uma nova ordem social, ao situar a escola do campo como um “[...] espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados [...] para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1//2002).

É importante notarmos como as diretrizes denotam a participação incisiva dos Movimentos Sociais em sua constituição. Percebemos isso na estruturação de seus artigos e no conteúdo que em muito expressa a luta por uma Educação Básica do Campo. Esse fato é resultado de um amplo processo de participação dos diferentes sujeitos, em toda mobilização para que a legitimidade das reivindicações dos camponeses organizados pudesse ser considerada no debate e na construção de uma política pública para a educação do meio rural.

Em relação a essa conquista, Santos (2009, p. 45) destaca que as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo são, sem dúvida:

Uma conquista conceitual no território da institucionalidade. *A Educação do Campo* como conceito é admitido na referida Resolução, conceito esse que se afirma na contraposição à educação rural como fruto de intenso debate internamente à Câmara da Educação Básica, nas audiências públicas realizadas quando da sua elaboração, mas inegavelmente, um debate que não aconteceria não fosse a presença (inédita) dos camponeses debatendo naquele espaço (grifo do autor).

Outra ação de mobilização e luta dos Movimentos Sociais em prol da Educação foi o Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizado em novembro de 2002, no Centro Comunitário Athos Bulcão, na Universidade de Brasília. A organização desse evento contou com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e da Pastoral da Juventude Rural (PJR).

O Seminário teve cinco objetivos: 1) dar continuidade à discussão nascida na I CNEC de 1998; 2) aprofundar a discussão sobre políticas públicas a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo; 3) avaliar os impactos produzidos pelo PRONERA na Educação do Campo; 4) socializar práticas e reflexões sobre a construção do projeto político e pedagógico das escolas do campo; e 5) consolidar compromissos e definir propostas de ação do conjunto das organizações participantes do seminário (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 123).

Um dos marcos significativos do Seminário de 2002, dentre outros, é seguramente a inclusão, no documento final,<sup>20</sup> da reivindicação da criação de um órgão específico para articular as questões ligadas à Educação do Campo que a instituisse enquanto política pública. Segundo Santos (2009, p. 47):

O seminário, pela força de sua representatividade, no seu ato de encerramento recebe um enviado do Governo Lula e a ele apresenta o documento final – “Educação do Campo – Declaração 2002”, que, entre as propostas de ação em relação ao tema, reivindica a criação, por parte do MEC, de uma instância específica para tratar de Educação do Campo.

Foi nesse Seminário que os movimentos fizeram a opção da substituição do termo Educação Básica do Campo pela terminologia Educação do Campo. A

---

<sup>20</sup> O documento final do Seminário Nacional ficou conhecido como “Educação do Campo – Declaração 2002”.

argumentação para tal mudança foi apresentada em 2002 com a participação dos movimentos do campo.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

Essa é uma opção política no contexto da luta pelo direito à educação, entendendo que compreende não apenas a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio e Profissional, mas também a Educação Superior. Está presente a ideia de educação como um bem público que necessita universalizar-se para se tornar acessível a todos.

Entre as discussões destacadas pelo Seminário, trazemos algumas reflexões sobre a intenção da Educação do Campo a partir do pensamento de Roseli Salette Caldart (2002). A autora destaca que esta é uma luta pelo direito de todos à educação como política pública, bem como nos convida a lutar por uma educação que respeite o jeito de educar e o modo de construir que formem as pessoas como sujeitos de direitos. Caldart (2002) apresentou alguns pontos relevantes que foram debatidos no Seminário. Dentre eles: a Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação; os sujeitos são os sujeitos do campo; ela se faz vinculada às lutas sociais do campo e ao diálogo entre os diferentes sujeitos; ela se identifica com a construção de um projeto educativo. Discuti-la significa também incluir a construção de escolas do campo, os educadores e as educadoras são sujeitos da Educação do Campo.

Ao se colocarem os povos do campo como cidadãos de direitos, afirma-se que é necessário compreender que a educação é uma proposta que se faz no diálogo entre os diferentes sujeitos, portanto tal educação deve ser pensada como um espaço plural, de forma a se comunicar com a diversidade cultural, geográfica, política etc. que permeia o contexto rural brasileiro. Nesse sentido, o diálogo demarca a identidade dos povos do campo e suas diferenças e que tais diferenças não os descaracterizam enquanto povo do território camponês.

A trajetória transcorrida no processo de luta tem mostrado que as diferenças são na verdade traços marcantes da identidade. O importante é compreender que,

na diversidade de povos do mesmo território, conforme assinala Caldart (2002, p. 31), “[...] estas diferenças não apagam nossa identidade comum: somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural”.

No ano seguinte à realização do Seminário de 2002, conquista-se outro marco importante no percurso histórico das lutas, a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT). Este foi atrelado à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC), vinculado à Coordenação da Diretoria de Ensino Médio. Santos (2009, p. 47) cita que, em novembro de 2003, O GPT organiza “[...] um seminário para debater [...] as referências para uma Política Pública de Educação do Campo [...]” e como resultado o Ministério da Educação publica o Caderno “Referências para uma Educação do Campo”.

Em continuidade às reflexões e ações políticas propostas no primeiro Seminário em 2002, a mobilização desencadeada pela Articulação Nacional propôs a organização do Seminário “Uma articulação Política para a Educação do Campo”, realizado pela Câmara dos Deputados em junho de 2004. Segundo Clarice Santos (2009, p. 49), “[...] a importância daquele Seminário esteve associada à redefinição do tema da II CNEC, era necessário [...] que assegurasse esse tema: a legitimidade de uma política pública de Educação do Campo”. Em seguida, realizou-se, em agosto de 2004 em Luziânia-GO, a II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC), com o tema: “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. A Conferência contou com a participação de 1.100 representantes de vários movimentos sociais e sindicais e organizações sociais de trabalhadores do campo de todo o país; universidades, ONGs e Centros Familiares de Formação por Alternância; secretarias estaduais e municipais de educação e outros órgãos do poder público. A II CNEC, em sua declaração final, organizou o documento em três partes: o que defendemos, o que queremos e o que vamos fazer.

A II CNEC contribuiu para criar a Coordenação Geral de Educação do Campo vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI),<sup>21</sup> em junho de 2004, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura. Tal secretaria está vinculada à Coordenação Geral de Educação do Campo.

---

<sup>21</sup> Em 2004, utilizava-se a sigla SECAD, somente em 2011 passou a chamar SECADI com a passagem da Secretaria da Inclusão sob a administração da SECAD.

“A criação [...] significa a inclusão na estrutura federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda<sup>22</sup> a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades” (HENRIQUES et al., 2007, p. 12). A coordenação foi uma conquista importante na história da Educação do Campo. Por meio dela e de outras ações, os movimentos têm colocado a Educação do Campo na pauta da política pública brasileira.

Um ano depois de sua criação, a SECADI realizou seminários regionais em todos os estados da federação, com intuito de refletir sobre a Educação do Campo em âmbito nacional.

No ano de 2006, o movimento conta com mais uma conquista significativa para o avanço e desenvolvimento da Educação do Campo, que foi o reconhecimento dos diferentes tempos formativos da Pedagogia da Alternância por meio do Parecer CNE/CEB N.º 1/2006 aprovado em 1º de fevereiro, cujo relator foi Murílio de Avellar Hingel. O parecer reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Conforme afirma o relatório, essa pedagogia é uma ferramenta importante para a Educação do Campo diante da conjuntura atual da realidade brasileira.

O parecer destaca a relevância dessa pedagogia para o campo e afirma que ela tem se mostrado como a melhor alternativa para a educação no Ensino Fundamental, Médio e na Educação Profissional de nível médio, sobretudo pela capacidade que tem de articular os diferentes espaços de formação: a comunidade, a escola e a família.

### 2.3 DAS CONQUISTAS: RUMO ÀS LICENCIATURAS

Ainda em 2006, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) por meio da SECADI/MEC. Esse programa tem como objetivo “[...] apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país [...]” (PORTAL MEC, 2012). A atuação do Programa visa, especificamente, a formação de educadores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio nas escolas do campo.

---

<sup>22</sup> A demanda da Educação do Campo.

Essa ação é de suma importância na história da Educação do Campo, no sentido de garantir o acesso à formação de nível superior para os povos desse território e, em particular, por atuar no âmbito da formação superior pública. Sabemos que os sujeitos do campo, historicamente, foram excluídos do acesso à educação pública de qualidade em todos os níveis de ensino. Contudo, nos últimos anos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, isso tem sido menos traumático, porém, no que se refere à educação de nível médio e profissional e de nível e superior, a discrepância em relação ao que é oferecido para a população urbana é ainda maior.

Além disso, o PROCAMPO tem uma particularidade que em muito tem contribuído para a garantia do direito à educação pública no contexto camponês, que é a organização dos cursos de licenciatura a partir da Pedagogia da Alternância. Ao organizar-se em regime de alternância, contribui para que muitos jovens e adultos possam conciliar o trabalho nas propriedades rurais com a formação superior. Outra contribuição extremamente significativa é o fato de que a alternância possibilita um processo de investigação da realidade das comunidades rurais, em interação com as diversas teorias que permeiam o espaço acadêmico. Essa dinâmica tem favorecido a interação e a troca de saberes entre os diferentes sujeitos que compõem o complexo território da Educação do Campo.

O PROCAMPO iniciou com uma experiência piloto com as licenciaturas em Educação do Campo, conforme apresentado na introdução deste trabalho, contando com a participação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, houve uma ampliação da oferta e participação de universidades, totalizando 30 que oferecem licenciaturas em Educação do Campo. Dentre elas, cinco estão com vestibular permanente. Sobre esse tema, retomaremos a discussão no terceiro capítulo deste trabalho.

De acordo com Molina e Sá (2011), as ações previstas pelo PROCAMPO trazem para o centro a classe trabalhadora.

A experiência desta Licenciatura em Educação do Campo traz o desafio de uma perspectiva contra-hegemônica dentro da Universidade, tendo como referência a presença da classe trabalhadora do campo. Este desafio se traduz nas formas de organização do trabalho pedagógico pela exigência de que o processo educativo não se desvincule das questões relacionadas à

disputa dos modelos de desenvolvimento rural e de sociedade (MOLINA; SÁ, 2011, p. 43).

As universidades, por meio das Licenciaturas em Educação do Campo, em diálogo permanente com os Movimentos Sociais, propõem um modo revolucionário de ser universidade, ao instituir o Projeto Político com base nas matrizes formadoras da escola do campo.

Para o atual modelo de desenvolvimento que vê o território camponês como um espaço social e cultural em extinção, a Educação do Campo não faz sentido aos olhos de muitos. Portanto, é importante questionar qual educação está sendo oferecida aos camponeses e qual a concepção de educação que está presente nessa proposta. A oferta de cursos de licenciatura específica para a formação do professor que atua na escola rural instaura um novo elemento no âmbito da discussão teórica, que nos permite refletir a respeito da extensão e profundidade do termo “Educação Superior”, articulando-a com as questões da Educação do Campo.

A contribuição significativa da luta dos Movimentos, pela inserção da classe camponesa no Ensino Superior, está em consonância com a construção do olhar sobre o direito à educação. A luta por Reforma Agrária objetiva mais do que o acesso à terra, demanda também o fortalecimento da agricultura camponesa que representa a forma de viver e produzir a vida de um povo. Além disso, ela fortalece a luta pela educação pública e o desenvolvimento social, cultural e econômico do campo. Portanto, a luta pela garantia da educação superior é mais uma forma de o povo camponês mostrar ao país que ele existe e sabe resistir à força hegemônica excludente, bem como lutar por seus direitos.

A proposta de formação das licenciaturas, em consonância com o pensamento de Frigotto (2008, p. 28), postula-se na profissionalização a partir da “[...] centralidade do trabalho como criador da condição humana” em contraponto à lógica dominante de alienação do trabalho como mercadoria e força de trabalho.

Mais um avanço foi somado às conquistas da Educação do Campo, ao ser publicada a Resolução CNE/CEB Nº. 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa Resolução compõe as bases legais das licenciaturas em Educação do Campo. Nota-se que as definições tomadas na II CNEC continuam sendo pautadas pelos Movimentos Sociais que têm se mobilizado na perspectiva de avançar na conquista de políticas públicas efetivas,

que atuem no fortalecimento e desenvolvimento do processo educativo para o meio rural. Conforme cita o Art. 1º:

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 2/2008, p. 1).

Em 2010, foi publicado o Decreto 7352, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O Decreto regulamenta a oferta da Educação Superior para a população do meio rural conforme o Art. 1º:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e **superior** às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios [...] (BRASIL, Decreto 7352 de novembro de 2010) (grifo nosso).

Reconhece como sujeitos do campo os grupos que são afirmados na luta dos Movimentos Sociais expressos no Art. 1º, inciso 1º que “[...] produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”. Como escola do campo, o decreto optou pela definição expressa pelo IBGE “escola do campo: aquela situada em área rural, [...] ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”.

Além disso, foram consideradas turmas do campo aquelas que funcionam em áreas rurais, porém são anexos de escolas com sede em área urbana. A novidade dessa questão é que, sendo reconhecidas como do campo, faz-se necessário que o Projeto Político Pedagógico leve em consideração tal especificidade.

O Art. 5º que trata sobre a formação de professores no inciso 1º assegura que as licenciaturas poderão ser organizadas a distância quando se fizer necessário. O inciso 2º reconhece a alternância como uma das pedagogias que atende às especificidades da Educação do Campo, bem como ressalta, no inciso 3º, que “As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos políticos-

pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação [...]” (BRASIL, Decreto 7352/2010).

Outro aspecto importante, presente no Art. 6º, é a garantia das condições materiais e pedagógicas para a realização do processo educativo referente à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Isso remete a uma reflexão a respeito da importância dos materiais didáticos na construção da identidade dos sujeitos, uma vez que a ideologia dominante expressa nos livros tem reforçado a estratégia de dominação sobre as classes dominadas.

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, Decreto 7352/2010).

Segundo Medeiros (2012), “[...] o tema escola é uma presença constante e algumas de suas ideias passam pelo significado que a escola pode ter junto às massas, sua importância no processo geral da luta contra-hegemônica e aponta a necessidade de criar uma cultura da classe trabalhadora” (MEDEIROS, 2012, p. 48).

A Educação do Campo no panorama brasileiro é um caminho de construção contínuo e requer que estejamos conscientes, o mais amplamente possível, de como ocorreu esse processo histórico, de modo que se efetive como um elemento político. Para isso, é fundamental o papel dos movimentos sociais e das universidades que se identificam com o projeto, na luta constante do trabalho educativo na perspectiva gramsciana, nos diversos espaços, nos quais imperam a concepção hegemônica de educação.

Neste trabalho, utilizaremos os seguintes conceitos:

**Práxis** – Na filosofia marxista, a palavra grega práxis é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. A filosofia da práxis se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (Marx, Oitava tese sobre Feuerbach) (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.155). (grifo nosso).

**Contradição** (lat. *contradictio*) – 1. Oposição entre duas proposições incompatíveis, uma afirmativa e a outra negativa. Em outras palavras, o fato de afirmar e negar, ao mesmo tempo, algo de uma mesma coisa. Ex.: a diferença do ser e do não ser, da afirmação e da negação, é uma contradição. A ontologia tradicional tem por premissa fundamental o princípio da não contradição aplicado ao ser mesmo. O pensamento da contradição é insustentável, porque desqualifica todo pensamento, que se torna uma opinião sem valor de verdade.

2. Na lógica dialética de Hegel, a contradição constitui o motor ao mesmo tempo do pensamento e do real, toda afirmação de verdade sendo apenas um momento provisório da posse do real espírito, devendo ser ultrapassada (*Aufhebung*); ela se realiza em três fases: tese, antítese e síntese, que marcam o progresso da consciência e o movimento da história até o espírito absoluto.

Assim, a filosofia hegeliana se caracteriza pela integração da contradição, da qual faz um momento necessário da dialética, que é a resolução de todas as contradições. Ainda para Hegel, o real não é o concreto nem tampouco o imediato, o ponto de partida, mas o resultado do pensamento que gera a realidade.

3. Para Marx, a contradição é o conflito histórico entre as forças e as relações de produção, devendo culminar na revolução suscetível de mudar um regime social por outro. Mas o marxismo inscreve a contradição no real, não no pensamento. Ele não somente inverte a dialética, mas a transforma a partir de um ponto de vista inteiramente novo: o político. Se o real é em si mesmo contraditório, o conhecimento vai ser definido, não como sua gênese ideal, mas como sua apropriação real. Não deve mais interpretar o real, mas fornecer as bases teóricas para sua transformação. Nesse sentido, está aberto a uma prática e a uma política (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 42-43). (grifo nosso).

**Hegemonia** – [...] a expressão significa a capacidade de direção política e cultural de um grupo ou classe social sobre as demais classes sociais e suas frações. Esta capacidade de direção se expressa na concretização de um projeto político em uma forma de governo e de Estado através de um sistema de alianças, no qual as forças dirigentes universalizam e transcendem interesses particulares dos grupos, classes ou frações que aderem ao seu projeto (BOCAYUVA; VEIGA, 1992, p.19). (grifo nosso).

**Contra-hegemonia** – é um conceito de estratégia político-cultural que procura deslocar o equilíbrio dos aparelhos privados de hegemonia e dos seus intelectuais na direção de um novo projeto político-social. [...] a estratégia de uma ação contra-hegemônica se realiza na gestão de uma nova hegemonia que, portanto, contará necessariamente com múltiplos sujeitos políticos que agirão nas relações do cotidiano em todas as esferas do tecido social. Isso permite compreender a relevância da esfera política dos novos movimentos sociais como a luta dos negros, mulheres, jovens etc. que não aparecem como aspectos derivados diretamente do econômico (BOCAYUVA; VEIGA, 1992, p. 22-23). (grifo nosso).

No próximo capítulo, apresentaremos uma discussão sobre a Pedagogia da Alternância, com vistas à compreendermos da articulação do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, os diferentes tempos formativos como um instrumento que, se bem utilizado, pode contribuir no fortalecimento do território camponês em oposição à visão capitalista de escola. Para tal superação, é necessário conhecer essa

pedagogia e os elementos essenciais de sua aplicação na formação humana e no desenvolvimento da escola e da comunidade.

### 3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

*Encontrar-se para conhecer-se;  
conhecer-se para caminhar juntos;  
caminhar juntos para crescer;  
crescer para animar-se mais.  
(Humberto Pietrogrande)*

#### 3.1 HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Para apresentar o histórico da Pedagogia da Alternância (PA), tomaremos como referência básica Queiroz (2004). Segundo esse autor, essa pedagogia surgiu em 1935 em uma região chamada Lot-et-Garone no sudoeste da França. Ela se deu a partir da iniciativa de um grupo de agricultores, da referida região, que tentava responder à problemática daquela época em relação ao acesso à educação para a população do meio rural. O contexto político e econômico da França na década de 1930 era marcado por um tempo de crises. O país vivia a necessidade de reconstrução social após um período de guerras. O desafio era a reestruturação da sociedade e da economia. Nesse cenário, a realidade do meio rural contava com a existência de pequenas propriedades de economia familiar e, naquela época, as políticas públicas francesas se concentravam nas regiões urbanas, deixando de lado as questões ligadas ao meio rural.

Diante de uma realidade social e econômica desestabilizada, a experiência da PA nasce a partir de um processo de organização dos agricultores, de alguns movimentos como o Sillon<sup>23</sup> (Sulcos em português) e outras categorias das quais cita-se: o Secretariado Central de Iniciativas Rurais (SCIR), fruto do movimento Sillon. De acordo com Queiroz (2004), o surgimento dessa pedagogia é marcado por um “processo de organização e de reflexão”, conforme cita Chartier (1986, p. 43 apud QUEIROZ, 2004, p. 62), “[...] esta primeira experiência de Sérignac-Pérboudou é fruto de uma longa reflexão cuja origem remonta ao começo do século. Os promotores haviam longamente refletido sobre a carência, as necessidades e a

---

<sup>23</sup> “*Le Sillon* foi fundado em 1894, por um grupo de estudantes católicos liderados por Marc Sagnier (1873-1950), o qual se tornou seu líder e teórico máximo. Em pouco tempo o movimento espalhou-se [...] entre a juventude, uma vez que contava com a simpatia de inúmeros bispos. Incontáveis seminaristas e jovens padres passaram a integrar suas fileiras” (SOLIMEO, Luis Sérgio. **Para vencer a anarquia intelectual e social: restaurar a Civilização Cristã**, 2010. Disponível em: <<http://www.ipco.org.br/home/cultura-catolica/para-vencer-a-anarquia-intellectual-e-social-restaurar-a-civilizacao-crista>>. Acesso em: 30 jun. 2012.).

especificidade da formação dos jovens agricultores [...]”. Como fruto de uma experiência organizativa dos agricultores, em uma tentativa de responder às demandas do contexto rural da época, surge, em Sérignac-Perboudou, a primeira Casa Familiar Rural ou *Maison Familiale Rurale de Lauzun*, no ano de 1937.

A experiência organizativa dos agricultores franceses, a partir dos Sillon, de acordo com Queiroz (2004, p. 64), se tornou uma referência para o movimento popular de educação. Esse movimento tinha uma característica peculiar ao integrar trabalhadores, burgueses e cristãos no espaço de reflexão denominado círculos de estudos que se espalhou pelo país. Esses círculos serviram de base para uma compreensão política da “[...] realidade rural, bem como, a vida, as dificuldades, os desafios enfrentados pelos agricultores”, ao ponto de motivar a criação do Sulco Rural em 1904, que recebeu o apoio de sacerdotes católicos.

Em 1908, acontece, em Laumes-Alésia, o I Congresso Nacional Rural do Sillon. Para Queiroz (2004), esse Congresso teve um papel relevante na organização dos jovens, bem como na expansão das Casas Familiares Rurais e sua proposta de alternância, pois um de seus pressupostos foi a acentuada necessidade da formação e da organização para o desenvolvimento rural, ou seja, não era possível pensar em uma proposta de desenvolvimento desarticulada de um processo de organização e formação das pessoas que lutavam por ele.

Após um período controverso entre o movimento Sillon e a Igreja Católica, acontece uma ruptura entre os dois. Contudo, alguns participantes do antigo Sillon mantiveram as atividades de estudo e organização que desembocaram na criação do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR), criado em 1920. A criação do SCIR, segundo Queiroz (2004), é uma das referências importantes para se compreender a criação das Casas Familiares Rurais. O autor faz esse destaque para enfatizar que a criação das escolas de alternância contou com a participação de integrantes dos movimentos citados anteriormente.

Queiroz (2004, p. 66) cita estes membros fundadores das Casas Familiares: Jean Peyrat, agricultor e membro do SCIR; M. Callewaert, agricultor e membro do sindicato agrícola; Edouard Clavier, agricultor; e o padre Abbé Granereau, que era agricultor, membro do Sillon e do SCIR. Segundo relatos, Yves, filho de Jean Peyrat, não manifestava vontade de frequentar a escola convencional da época, pois não queria se afastar do ofício de agricultor. Preocupado com a situação, o pai (Jean Peyrat) leva a problemática ao padre Granereau, e ele, aos demais agricultores do

SCIR. Como resultado dessas reflexões, definiu-se que os jovens da região de Lot-et-Garonne receberiam uma formação técnica, geral, humana e cristã. Como princípio básico, tal formação seria em alternância, e a responsabilidade dela seria das famílias. Dessa forma, cita Queiroz (2004, p. 67) que:

[...] em 21 de novembro de 1935, quatro jovens agricultores – Edourd Clavier, Lucien Callewaert, Paul Calewaert e Yves Peyrat – iniciaram o primeiro ano de uma experiência nova em Sérignac-Pérboudou, sob a orientação do padre Granereau. Esta experiência foi marcada pela prática daquilo que propunha o estatuto da Seção de Aprendizagem Agrícola do SCIR, ou seja: “combinação de **internato**, contato permanente com a **família** e estadia no **meio social**” (art. 3), “**responsabilidade das famílias**, tanto na manutenção” (art. 8) “quanto na gestão” (art. 12) e “acompanhamento” (art. 9) (grifo do autor).

Ao final do primeiro ano de experiência, cresceu o número de famílias interessadas em colocar seus filhos nas escolas de alternância. Este fato tornou necessária a incorporação de novas pessoas para trabalhar com a formação dos estudantes. O interesse foi tão grande que, em 1937, discutiu-se a possibilidade da criação de uma Casa específica para a formação de mulheres. Nesse mesmo ano, foi comprada uma casa para sede da nova escola, que contou com a participação de 40 alunos. Em 1938, nasce a segunda Casa com uma turma de 14 alunos. Entre 1940 e 1941, é criada a primeira Casa Familiar para mulheres em Lauzan com uma turma de 35 estudantes.

A partir daí, a experiência passa por um processo de crescimento, espalhando-se para outras regiões. Esse crescimento requer uma organização em várias instâncias e, para acompanhar tal expansão, o movimento cria, em 1941, a União Nacional das Casas Familiares. A partir da articulação nacional, conseguiram incluir as escolas de alternância no financiamento público do Ministério da Agricultura, bem como começaram a pensar na necessidade de organização pedagógica dessas escolas. A partir de então, a experiência francesa se espalha para outros países.

Nesse tempo, a experiência foi amadurecendo no aspecto pedagógico e organizativo para chegar ao que conhecemos no Brasil sobre a Pedagogia da Alternância praticada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

### 3.2 HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

A primeira experiência de formação por alternância no Brasil se deu no estado do Espírito Santo em 1969. As escolas receberam uma nomenclatura diferente da experiência francesa, e aqui, ficaram conhecidas como Escola Família Agrícola (EFA). É importante destacar que a experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância sofreu a influência das escolas italianas. A PA chegou ao Brasil por meio do sacerdote italiano Humberto Pietrogrande, que era missionário no estado do Espírito Santo.

No Brasil, a EFA surge no momento em que se vivia o período da ditadura militar, caracterizado pelo tão conhecido sistema repressivo, no qual, segundo Queiroz (1997, p. 48), eram severamente punidos os “[...] movimentos sociais no campo e na cidade, bem como prende, tortura, processa e assassina operários, camponeses, líderes sindicais [...]”. Além disso, no que se refere ao desenvolvimento econômico, o país se preparava para se adequar ao sistema econômico capitalista mundial. Contudo, a iniciativa da alternância ganhava força e se espalhava rapidamente, o que possibilitou a criação de uma instituição que se ocupasse da articulação entre as escolas e o público externo, para isso, foi criado o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES).

A partir do Espírito Santo, as escolas de alternância se expandiram para outros estados do Brasil. Atualmente, conta com 150 escolas em 17 estados brasileiros. Na maioria deles, a experiência de formação por alternância mantém uma ligação com organismos religiosos.

Para melhor organização política e pedagógica das EFAs no Brasil, foi criada, em 1982, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Essa associação teve como primeira sede o estado do Espírito Santo. Posteriormente, teve sede no estado da Bahia, no município de Riacho de Santana, voltando ao Espírito Santo. Em seguida, diante da necessidade de uma influência mais incisiva no âmbito das políticas públicas, a UNEFAB se estabeleceu em Brasília, onde permaneceu por 8 anos. Hoje tem sede no município de Orizona – Goiás.

**Quadro 2 – Abrangência das EFAs no Brasil**

Rede Nacional																
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil																
Associações regionais vinculadas à UNEFAB																
RECEFAIS MEPES	AMEFA	IBELGA	AECOFABA REFEISA	AEFAPI	UEFAMA	AEFACOT				AEFARO	REAFAP	AGEFA				
SUDOESTE			NORDESTE				CENTRO-OESTE				NORTE				SUL	
ES	MG	RJ	BA	SE	PI	MA	CE	GO	MS	MT	TO	RO	AP	PA	AC	RS
30	18	04	32	01	17	20	01	4	3	1	3	6	6	2	1	1
52			71				08				15				1	
<b>150</b>																

Fonte: UNEFAB, 2011. In: Borges et al. (2012, p. 43)

Além das EFAs, existem as Casas Familiares Rurais (CFR), cuja maior incidência se dá no sul do Brasil, nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná. Elas surgiram no Brasil na década de 1980, influenciadas pela União Nacional das Casas Familiares Rurais (UMMFRs) francesas, que disponibilizou um assessor pedagógico para coordenar o processo de criação e articulação das casas no Brasil. Surgiram no Nordeste, nos municípios de Arapiraca – Alagoas e Riacho das Almas – Pernambuco, e, posteriormente, chegaram ao Sul do Brasil. Em seguida, as casas se expandiram para os estados do Pará, Maranhão e Amazonas.

Em 1989, no município de Barracão no estado do Paraná, surge a primeira Casa Familiar Rural. Para articulação política e pedagógica das casas do sul, foi criada a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR Sul). Para as do Norte e Nordeste, foi criada a ARCAFAR Norte e Nordeste. Atualmente, as casas no Brasil se apresentam da seguinte forma:

**Quadro 3 – Distribuição dos CFRs no Brasil**

Rede Regional					
ARCAFAR Sul do Brasil			ARCAFAR Nordeste e Norte do Brasil		
Região Sul			Região Nordeste e Norte		
ARCAFAR SC		ARCAFAR RS			
PR	SC	RS	MA	AM	PA
43	22	08	21	03	27
73			21	30	
73			51		
<b>Total Geral: 124</b>					

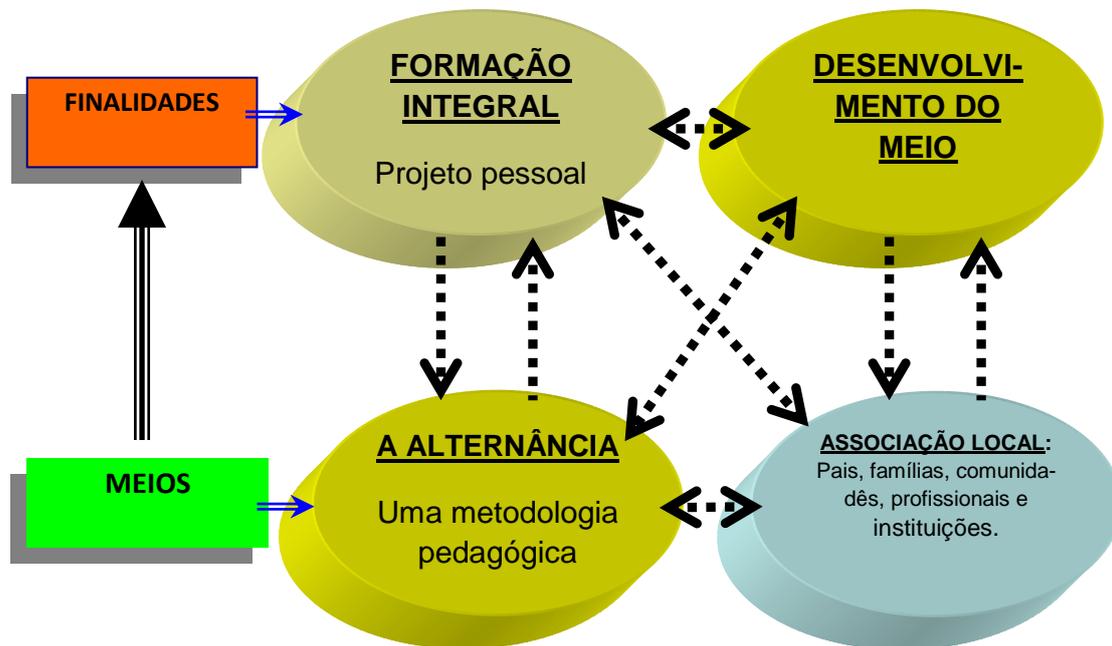
Fonte: ARCAFAR Sul. In: Borges et al. (2012, p. 43)

A história mostra que o itinerário da Pedagogia da Alternância na França e no Brasil é um caminho de contínua reflexão e um processo permanente de construção, conforme assinala Gimonet (2007, p. 27):

Esta caminhada formativa tornou-se uma *ação-pesquisa-formação permanente*. Uma caminhada feita de tentativas e de ensaios, de empirismo e de reflexões, de desordem e ordem, de informação e de formação, de estruturas e de organizações para existir, afirmar-se, chegar, gerir suas dependências, ganhar em autonomia, ser si mesmo e solidário... Na verdade, esta criação foi um processo complexo. Foi na França. Mas no Brasil, na Argentina, no Uruguai e em todos os países da América Latina, no Quebec, na África, na Ásia, na Oceania...é bem capaz que uma caminhada similar aconteça para que possa afirmar-se um movimento educativo inovador e portador de esperança (grifo do autor).

Para ganhar em força política, a UNEFAB e a ARCAFAR Sul se organizaram e criaram uma sigla comum às duas instituições, ficaram conhecidas como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Foram previstas algumas ações comuns às duas regionais, tais como: articulação política junto aos órgãos públicos e à organização pedagógica.

Os CEFFAs, de acordo com Begnami (2006, p. 26), são estruturados a partir de quatro pilares ou princípios: associação local, pedagogia da alternância, formação integral e desenvolvimento do meio.



**Figura 1 – Pilares dos CEFFAs**

Fonte: Calvó (2001).

A Pedagogia da Alternância e a formação integral representam a intencionalidade pedagógica, enquanto a associação local e o desenvolvimento do meio representam a dimensão política dos CEFFAs.

A formação integral baseada na pesquisa é um elemento integrador entre a escola e a comunidade por meio de um amplo processo de construção coletiva, no qual, a escola deve se colocar como um espaço de troca e não como única detentora de saberes. Conforme apresenta Severino (2007, p. 25), “[...] a atividade de ensinar e aprender esta intimamente vinculada a esse processo de construção de conhecimento, [...] educar [...] significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar”. A pesquisa, na metodologia da alternância, é um instrumento por excelência de conhecimento e de construção de saberes em uma perspectiva epistemológica, pedagógica e social.

Ela é pedagógica por ser mediadora do processo de aprendizagem, é epistêmica porque é inerente ao processo de conhecer, e social na medida em que se constitui como instrumento de ressignificação da existência humana por meio da produção do conhecimento.

Ao pensar a formação em uma perspectiva integral, a Pedagogia da Alternância propõe uma inversão no atual modelo hegemônico de ensino que

prioriza a transmissão em detrimento da produção, ou seja, o processo de ensino deve superar a ideia clientelista de consumo e passar para um processo de produção de conhecimento. Conhecer parte da perspectiva de construir e não de consumir, assim, a pesquisa se estabelece como um elemento norteador da aprendizagem.

### 3.3 DIVERSOS OLHARES SOBRE A ALTERNÂNCIA

Gimonet (2004, p. 21) apresenta alguns questionamentos necessários à compreensão da alternância, bem como para a construção de uma concepção específica de uma verdadeira Pedagogia da Alternância. Tais como: a alternância “[...] é um simples método ou procedimento para disfarçar as crescentes dificuldades do sistema educativo e as dificuldades de inserção profissional e social, ou emergência de novo sistema educativo para sair da escola do século vinte?” Podemos acrescentar outros questionamentos para complementar as indagações do autor. A alternância é um método ou uma pedagogia? Nas diferentes experiências no Brasil, podemos falar, de acordo com Silva (2003), de alternância ou de alternâncias?

As diferentes finalidades atribuídas à alternância, segundo Silva (2003, p. 243), apresentam um aspecto interessante e comum na diversidade das experiências. Todas elas compreendem que a alternância, “[...] enquanto uma escola e uma educação [...]”, é uma proposta que, diante da conjuntura atual, corresponde às necessidades de formação para a população do meio rural. Nesse sentido, tem-se na alternância uma pedagogia que apresenta condições de diálogo e respeito ao modo de vida e representação cultural da classe camponesa. Uma escola que leve em consideração em seu Projeto Político Pedagógico “[...] os valores, as concepções, os modos de vida dos grupos sociais que vivem no campo”.

A alternância na EFA, segundo Gimonet (2007), apresenta quatro finalidades: a primeira – **orientação** – coloca o educando em contato com os meios socioprofissionais de forma que possa orientá-lo na escolha mais centrada de uma profissão. A segunda – **adaptação ao trabalho** – coloca-se como meio para garantir a inter-relação entre teoria e prática para uma boa qualificação técnica, bem como conhecer os requisitos necessários a um profissional de uma área específica. A

terceira refere-se à **qualificação e identidade profissional** e compreende que o exercício de uma profissão requer muito mais que o conjunto de teorias previstas no currículo de um determinado curso. O contato direto com o fazer de cada área profissionalizante, segundo o Gimonet (2007), é necessário além do aparato teórico, “[...] a construção de uma identidade profissional duradoura”. A quarta finalidade refere-se à **formação geral**, ou formação global da pessoa. Esta última finalidade refere ao processo de formação integral no sentido, do qual fala Silva (2007, p. 51), que a educação é mais que a escolarização, ela deve possibilitar ao ser humano a produção de si mesmo como um sujeito social, dessa forma, os conhecimentos e saberes deverão “[...] ser utilizados como elementos construtores da humanidade”.

Queiroz apresenta uma importante questão sobre a organização da alternância nas diversas experiências:

Ao responder essa questão, encontramos uma grande variedade de experiências e de teorias que vão desde uma simples alternância entre tempos e espaços, sem nenhuma preocupação de ligação, de interação e de sintonia até uma bem elaborada integração [...]. (QUEIROZ, 2004, p. 92)

### 3.3.1 Os tipos de alternância

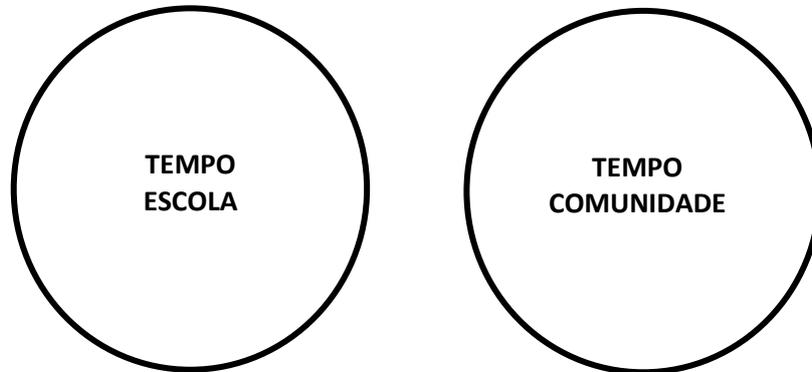
É importante compreender que a alternância não se faz apenas pela simples alternância do Tempo Escola e do Tempo Comunidade. É necessário ter o cuidado em não incorrer nesse tipo de compreensão, e, conforme assinala Gimonet (2007), é algo muito fácil de acontecer. Por essa razão, faz-se necessário conhecer os vários tipos de alternância para construir o caminho epistemológico da verdadeira pedagogia. Para Gimonet (2007), vivenciar a alternância na formação significa “compreender e praticar”. Dentre os diferentes tipos de alternância, ele apresenta três.

A **falsa alternância**, ou alternâncias justapostas, que compreende períodos na empresa<sup>24</sup> (tempo de vivência no meio socioprofissional) e Tempo de Escola de forma desconectada. Nesse tipo, não há uma relação entre os tempos e os espaços de formação. Os conhecimentos, perguntas, observações e reflexões feitos em um,

---

<sup>24</sup> Instituição que acolhe os educandos para uma experiência de trabalho, ou experiência profissional. Esta pode ser: o pequeno empreendimento familiar/comunitário/local ou uma empresa de um ramo específico como, por exemplo: padaria, oficina mecânica, granja (estágio profissional), ou sindicato, associação etc. (estágio social).

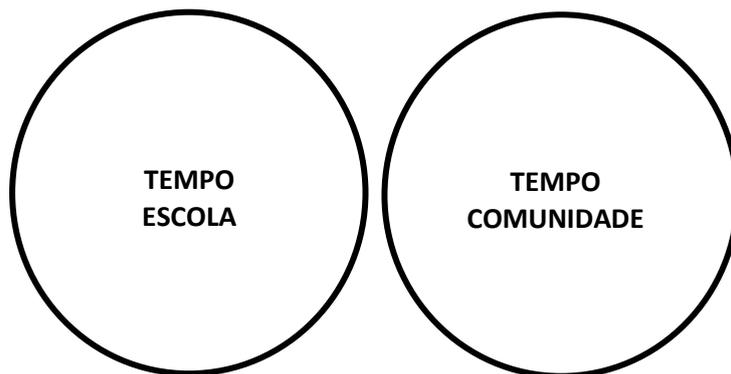
não são tomadas como objeto de estudo no outro, ou seja, a formação acontece de forma independente e dissociada, tratando-se de dois tempos totalmente diferentes.



**Figura 2 – Falsa Alternância**

Fonte: Da autora.

**Alternância aproximativa** – esta, ao contrário da falsa alternância, apresenta-se a partir de dois tempos de formação que se associam, aproximam-se e criam um conjunto coerente de forma que as ações ocorridas nos tempos sejam somadas umas às outras. Nesse caso, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade se aproximam, mas *não provocam uma interligação entre ambos*.



**Figura 3 – Alternância aproximativa**

Fonte: Da autora.

A **alternância integrativa** ou alternância real não se limita a uma sobreposição de um tempo sobre o outro, ou uma aproximação do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, nem tampouco a simples aproximação da teoria com a

prática. A integração acontece mediante uma profunda relação do Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade (TC), em um movimento dialético, no qual os dois tempos se intercomunicam, de modo que a formação seja contínua em espaços diferenciados, ou seja, acontece uma dinâmica de formação permanente, tanto no TE, quanto no TC. Conforme destaca Gimenet (2007, p. 120):

Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando<sup>25</sup> como ator envolvido em seu meio.



**Figura 4 – Alternância integrativa**

Fonte: Dossiê da Formação Inicial de Monitores – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (2005).

Conforme apresenta a Figura 4, a alternância integrativa tem seu primeiro momento no Tempo Comunidade ou, usando a nomenclatura das EFAs, no meio socioprofissional. O segundo momento acontece no Tempo Escola (TE) ou, como nas EFAs, na escola/sessão de formação. O terceiro momento acontece na volta para o Tempo Comunidade (TC). Nesse tipo de alternância, os três momentos se constituem na relação entre eles, ou seja, o TE será tempo de aprofundamento do vivido, se incorporar as questões trazidas pelos educandos de suas realidades, bem como a volta à comunidade se consistirá como um momento de aprofundamento das teorias e suscitará novos questionamentos, se levar em consideração as construções feitas pelos educandos no Tempo Escola. Isso significa que o retorno à

<sup>25</sup> Estamos compreendendo formando como educando.

comunidade precisa ser planejado. É necessário definir as intencionalidades que farão brotar a semente do próximo TE e assim, sucessivamente no ciclo contínuo da alternância.

Queiroz (2004, p. 93) faz uma explanação relacionada aos quatro tipos de alternância (apresentados no Quadro 4) a partir dos pensamentos de Girod de L'ain que trata das alternâncias externa e interna; de Malglaive, que relata as alternâncias falsa, aproximativa e real; de Bourgeon, que discorre sobre as alternâncias justapositiva, associativa e copulativa; e de Lerbert que fala a respeito das alternâncias da inversão e da reversibilidade.

**Quadro 4 – Tipos de alternância**

<b>GIROD de L'AIN</b>	<b>MALGLAIVE</b>	<b>BOURGEON</b>	<b>LERBERT</b>
Alternância Externa	Falsa Alternância	Alternância Justapositiva	Alternância Ritmo
Alternância Externa			
	Alternância Aproximativa	Alternância Associativa	Alternância Inversão
	Alternância Real	Alternância Copulativa	Alternância Reversibilidade

Fonte: Queiroz (2004, p. 94)

Conforme se observa no quadro, as alternâncias apresentadas por Malglaive, Bourgeon e Lerbert correspondem respectivamente à alternância falsa, à aproximativa e à integrativa.

Quanto à alternância justapositiva de Bourgeon, ele apresenta que ela se caracteriza por uma sucessão de tempos em relação à realização de uma atividade diferente, como, por exemplo: “trabalho ou estudo”. Contudo, os dois não apresentam nenhuma interação; são dois tempos completamente desconexos. (BOURGEON, 1979, p. 109 apud QUEIROZ, 2004, p. 94).

Em relação à alternância associativa de Bourgeon, conforme apresenta o quadro, ela se aproxima da alternância aproximativa de Malglaive e da de inversão de Lerbert. Esse tipo de alternância compreende uma aproximação de tempos: o tempo de uma formação geral e o de uma formação profissional. Realiza uma aproximação, porém não acontece uma intersecção entre os dois tempos.

A alternância copulativa de Bourgeon corresponde à alternância real de Malglaive, à de reversibilidade de Lerbert e à integrativa de Gimonet, apresentadas anteriormente. A palavra copular no dicionário Aurélio Online é apresentada, dentre outros significados, como “o ato de unir”, “ligar intimamente”, e vem do latim *copulare*, que significa juntar, unir. Nesse sentido, a alternância copulativa, ou integrativa, ou real, é aquela que possibilita a copulação, a junção, ou intersecção de dois diferentes tempos formativos, ou seja, existe um diálogo permanente entre os dois tempos, conforme mostra Bourgeon em relação à alternância copulativa:

Compenetração efetiva de meios de vida socio-profissional e escolar em uma unidade de tempos informativos. Esta alternância, que até hoje permanece apanágio das Casas Familiares Rurais, supõe uma estreita conexão entre estes dois momentos de atividades a todos os níveis, quer sejam individuais, relacionais, didáticos ou institucionais. Os componentes do sistema educando recebem um lugar equilibrado, sem primazia de um sobre o outro. Além disso, a ligação permanente que existe entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento de perfeito ir e retorno, facilitando por esta retroação, a integração dos elementos de uma a outra. É também a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permitindo uma evolução constante [...] As relações educandos são essencialmente dinâmicas (BOURGEON, 1979, p. 37, 131 apud QUEROZ, 2004, p. 94).

A intercomunicação dos dois tempos pedagógicos se faz necessária para enriquecer a própria teoria pedagógica que Arroyo (2006) destaca ao dizer que é preciso “[...] ver com que pedagogia, com que didática com que escola seria possível reproduzir a tradição camponesa, no modo de vida cotidiano e nas raízes do campo”. Acredita-se que é nesse ir e vir dos tempos formativos – Tempo Comunidade e Tempo Escola – que essa tradição pode ser compreendida em sua materialidade.

Para compreender a **alternância real** ou integrativa, é necessário pensá-la de modo sistêmico. É entendê-la como um conjunto de elementos que se organizam a partir da finalidade da formação, portanto é concebê-la como uma pedagogia, um sistema educativo que se organiza a partir de sete componentes, de acordo com Gimonet (2004, p. 22):

1. O centro do processo é a pessoa em formação, ou alternante, como é chamado pelo autor.
2. Um projeto educativo que subentende as ações de formação (ou seja, deixa claro qual é a intencionalidade da formação, ou seja, o Projeto Político Pedagógico).

3. O lugar da experiência socioprofissional como fonte de saber, ponto de partida e de chegada do processo e que deve coexistir nos dois tempos de formação.

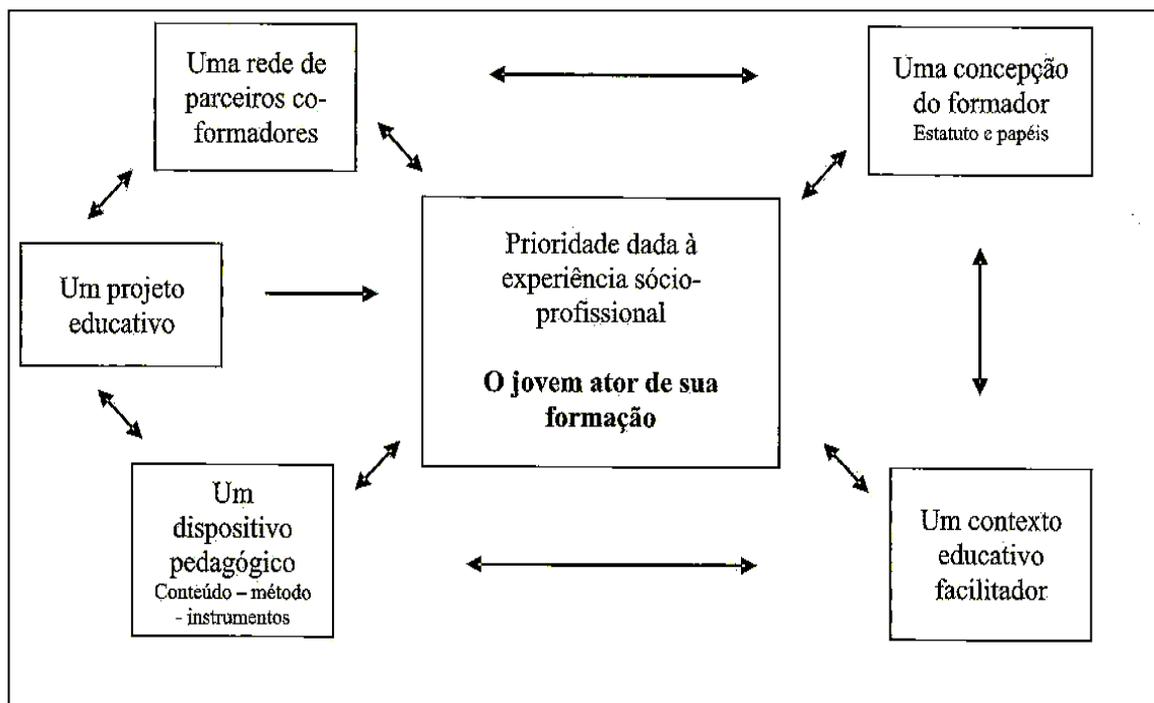
4. Rede de parceiros coformadores (o importante papel da equipe de formadores e parceiros da formação).

5. O dispositivo pedagógico (ou um conjunto de instrumentos que garanta a organização e a interação dos diferentes tempos e espaço de formação).

6. Um contexto educativo que contribua para que ocorra a construção do conhecimento.

7. Uma concepção de formador – clareza quanto ao papel da equipe de formadores.

A Figura 5 mostra o esquema dos sete componentes essenciais para a materialização da alternância integrativa:



**Figura 5 – Esquema dos sete componentes da alternância**

Fonte: Gimonet (2004, p. 22)

Observa-se, no quadro, o movimento sistêmico do complexo da alternância, não havendo primazia de nenhum dos componentes, pois é a harmonia entre eles que constrói e possibilita a integração na formação por alternância. É interessante

perceber como os componentes interagem entre si; cada um está presente no todo e é o todo a contribuição de cada um dos itens relacionados entre si.

O primeiro componente, o educando, está no centro da formação. Ele é o responsável por ela, pois “[...] não é um aluno na escola, mas um ator sócio-profissional que entra em formação permanente” (GIMONET, 2004, p. 22). A tomada de consciência do “eu” e do “nós” e da consciência de si como agente da própria formação, no percurso formativo, deixa claro que a alternância é uma “pedagogia da pessoa” e que pressupõe uma atenção especial quanto ao papel do educando de modo singular, “personalização” e socialização. A consciência de si implica no reconhecimento e no respeito ao outro.

A intencionalidade do projeto educativo (segundo componente) precisa ter clareza de onde se quer chegar, com finalidades e metas que darão o norte do itinerário da formação. Sendo assim, o projeto leva em consideração os diversos contextos com os quais irá trabalhar, de forma que os educandos possam tomar consciência de si e do outro a partir de sua realidade. Ao se compreender responsável pela formação, o educando estará de posse dos meios necessários para definir seu projeto de vida.

Nota-se que essa é uma proposta de formação que se materializa na vida dos sujeitos de forma orgânica e, portanto, integral. A educação como formação integral dá condição ao educando de conhecer a si, a sua comunidade e o mundo que o cerca. Conforme cita Gallo (2002, p. 30):

[...] para que uma pessoa possa assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça, se conheça por inteiro: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, tudo isso integrado e articulado. E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma educação integral, em que o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas e características.

Quanto ao terceiro componente, a prioridade da experiência (o vivido) requer a inserção do educando em seu meio, a partir da vivência, da experimentação, da pesquisa e da reflexão de seu contexto. Nisso consiste a metodologia da “ação-reflexão-ação”. É necessário experimentar, sentir, vivenciar, para depois compreender a experiência vivenciada, a partir das várias teorias disponíveis e, em seguida, voltar novamente a experimentar com um olhar diferenciado.

Ao enfatizar a experiência na formação, é preciso considerar:

[...] o sentido que lhe dá o educando e a instituição, a natureza da experiência como possibilidades de ação concreta, de iniciativa, de responsabilidade, de engajamento, de autonomização e as dimensões da experiência investidas para a formação (GIMONET, 1998 apud QUEIROZ, 2004, p. 97).

A rede de parceiros coformadores, o quarto componente na alternância, é compreendida pelo educando, pelas famílias, pelos professores e pelos mestres de estágios.

**As famílias** são protagonistas das ações de formação dos seus filhos. Acompanham as atividades de forma participativa e responsável, favorecendo o diálogo com a escola. No Plano de Estudo, são possuidoras de conhecimentos práticos da realidade local e responsáveis por manter viva a tradição do trabalho familiar junto aos filhos e à sua escola por meio da socialização dos saberes populares, tanto do nível da cultura, como da técnica. Mattos (2002) traz uma reflexão quanto à importância da participação das famílias na proposta de formação por alternância de uma EFA:

Este processo de aprendizagem de estar no mundo e com o mundo, iniciado na unidade familiar, além de um processo educacional é, também, um processo político, e, por isso, a Escola da Família Agrícola valoriza as orientações familiares no processo educativo, tentando restituir à família a responsabilidade da educação (MATTOS, 2002, p. 4 apud ZAMBERLAN, 2003, p. 68).

**Os estudantes** são sujeitos de sua própria formação, na medida em que participam da dinâmica da interação do Tempo Escola e Tempo Comunidade, ou seja, meio familiar, comunitário e socioprofissional. À proporção que conhecem a si, sua realidade passa a exercitar a arte da pergunta que é a mola mestra da descoberta e da investigação.

Ao realizar a inserção na comunidade tornando-se membro atuante, passa a contribuir no processo de desenvolvimento local, tanto no âmbito familiar quanto comunitário. A interação do estudante com a vida de sua comunidade, faz dele, ao mesmo tempo, estudante e educador. Para Gimonet (1998 apud BEGNAMI, 2006, p. 34), tornar-se sujeito de sua própria formação, um parceiro no processo de aprendizagem dentro da dinâmica da EFA, exige a mobilização de cinco estratégias:

Estratégia personalista – a alternância é uma pedagogia da pessoa, pois ela pressupõe uma mão dupla de singularidade de percurso mesclada de ações de personalização e de socialização. A necessária compreensão EU-NÓS-REALIDADE.

Estratégia de cooperação educativa – compreende que cada estudante tem em si um potencial de saberes e vivências construído coletivamente, que necessita estar em contato com outros saberes em uma perspectiva de troca e construção.

Estratégia pedagógica experiencial – construir conceitos a partir de vivência e experiências de vida, partindo do concreto para a abstração na relação prática-teoria-prática.

Estratégia da primazia da produção de saberes – baseada em uma aprendizagem por produção de saber, superando o enquadramento da escola convencional e se abrindo para uma nova forma de construir conceitos, por meio da pesquisa e da investigação, passando de meros expectadores a sujeitos das relações pedagógicas.

Estratégia de autonomização – baseada no princípio da autonomia, à medida que o estudante assuma seu processo de formação e caminhe rumo a uma nova forma de construção de saberes.

**Os Monitores,**<sup>26</sup> - Nas EFAs, o monitor/educador é tido como mediador do processo de construção do conhecimento. Não é aquele que tem o poder, mas o que articula o grupo de estudantes, a família e a comunidade na perspectiva integrativa. Para Begnami (2006, p. 42), o educador na Pedagogia da Alternância precisa ter:

- capacidade técnica, ou seja, conhecer bem as áreas do conhecimento com as quais trabalha;
- conhecimento da realidade e compromisso político com o meio onde situa o CEFFA;
- capacidade de liderança, animação, acompanhamento personalizado dos estudantes no internato;
- capacidade de comunicação, que facilita as relações entre os diversos ambientes, pessoas e entidades que devem ser mobilizadas, articuladas para colaborar no processo de formação; e

---

<sup>26</sup> Os educadores nos CEFFAs são chamados de monitores por serem parceiros na formação e não aquele que detém o conhecimento. O educador nos CEFFAs é entendido como aquele que media a formação conforme a concepção de educador trazida por Paulo Freire.

- preparação pedagógica específica que lhe proporcione: conhecimento sobre como trabalhar as especificidades da Pedagogia da Alternância; conhecimento da realidade socioprofissional do estudante; capacidade de trabalhar em equipe, com maturidade emocional e afetiva, enfim, um compromisso com o projeto educativo.

**Os mestres de estágio** são pessoas da comunidade que têm um empreendimento familiar e que se dispõem a receber estudantes da EFA, como estagiários. Durante o período de estágio, os mestres recebem uma formação dada pela equipe da escola, para que tenham melhor compreensão de seu papel como um dos colaboradores no processo de formação do estudante durante o período de estágio. Eles possuem a função de orientador profissional e geral no crescimento do jovem e na aprendizagem de um determinado saber laboral. Atuam a partir dos seguintes objetivos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia (2006, p. 26):

- assumem a formação do jovem;
- ajudam o jovem no seu crescimento integral;
- auxiliam o jovem em sua inserção no ambiente e na reflexão sobre o futuro;
- favorecem a progressiva participação do jovem no conjunto dos trabalhos do empreendimento e/ou empresa; e
- permitem ao jovem (dentro do possível) o acesso a diferentes iniciativas e responsabilidades.

A interação de todos os colaboradores da formação é de fundamental importância para que a alternância integrativa aconteça. Para isso, esses agentes devem manter momentos de comunicação e troca, de forma dinâmica, tanto no tempo vivenciado na escola, quanto no Tempo Comunidade.

Para uma articulação do TE e TC, bem como dos diversos parceiros da formação, a escola trabalha com um dispositivo pedagógico, quinto componente, que são os instrumentos pedagógicos que acompanham o educando no TE e no TC.

Os instrumentos são classificados em: instrumentos e atividades de pesquisa, instrumentos e atividades de comunicação/relação e instrumentos didáticos e de avaliação, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 5<sup>27</sup> – Instrumentos pedagógicos**

<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>INSTRUMENTOS-ATIVIDADES</b>
Instrumentos e atividades de pesquisa	Plano de estudo Folha de observação Estágios
Instrumentos e atividades de comunicação/relação	Colocação em comum Tutoria Caderno de acompanhamento da alternância Visitas à família e à comunidade
Instrumentos didáticos	Visitas e viagens de estudo Serão de estudo Intervenções externas Cadernos didáticos Atividades de retorno e experiências Projeto Profissional
Instrumentos de avaliação	Avaliação semanal Avaliação formativa

Fonte: Dossiê da Formação Inicial para Monitores(as) – Módulo III (2005, p. 80).

Begnami (2006, p. 39) afirma que o dispositivo pedagógico se organiza no plano de formação da escola e articula os vários instrumentos, como também o conjunto de atividades que possibilitará a materialidade da alternância integrativa. Begnami apresenta o seguinte quadro:

**Quadro 6 – Conceitos dos instrumentos pedagógicos**

<b>INSTRUMENTO PEDAGÓGICO</b>	<b>O QUE É</b>
Plano de estudo	Pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio.
Colocação em comum	Socialização e sistematização da pesquisa do plano de estudo.
Caderno da realidade	Livro da vida do jovem, local em que registra as suas pesquisas e todas as atividades ligadas ao plano de estudo nos ciclos da alternância.
Viagens e visitas de estudo	Uma atividade complementar ao tema do plano de estudo. Implica em intercambiar experiências concretas.
Colaborações externas	São palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado pelo PE. <sup>28</sup> Geralmente, são apresentados por profissionais, lideranças e parceiras que colaboram.
Cadernos didáticos	Vivências práticas em meios produtivos,

<sup>27</sup> No quadro disponível no Dossiê da Formação Inicial para Monitores(as) – Módulo III, está faltando o Caderno da Realidade.

<sup>28</sup> Plano de Estudo (PE).

	organizações sociais, serviços, empresas em geral.
Estágios	Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral.
Atividades de retorno	Experiências e atividades concretas na família ou comunidade, a partir dos planos de estudo.
Visitas às famílias e comunidades	Atividades realizadas pelos monitores(as) para conhecer a realidade e acompanhar as famílias e jovens em suas atividades produtivas e sociais. Representa a extensão do CEFFA em seu meio.
Tutoria	Acompanhamento personalizado para motivar os estudos, incentivar as pesquisas, o engajamento social, a integração e vida de grupo, o projeto de vida profissional.
Serões de estudo	Espaço para debates sobre temas variados e complementares escolhidos junto com os jovens.
Caderno de acompanhamento da alternância	Um documento que registra o que é feito na escola e no meio socioprofissional. É um instrumento de comunicação e avaliação entre a escola-família e família-escola.
Projeto profissional	O aluno vai amadurecer, ao longo dos anos, o que pretende desenvolver no campo da produção, da transformação ou de serviços, bem como da continuação dos estudos. No último ano, ele sistematiza o projeto a partir de um roteiro definido pelo CEFFA e da orientação dada pela equipe de monitores.
Avaliações	As avaliações são contínuas e abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo e posturas. Todos avaliam e são avaliados.

Fonte: BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da alternância como sistema educativo. **Revista da formação por Alternância**, Brasília, ano 1, n. 2, p. 39-41, jul. 2006.

O sexto componente é a necessidade de um contexto educativo que contribua para que ocorra a construção do conhecimento. Esse contexto precisa garantir um mínimo de qualidade no acolhimento, relacionamento que favoreça a convivência em grupos. Quanto a isso, ressalta Gimonet (2004, p. 30) que, na alternância, esses grupos de atores “[...] adquirem por sua conta e pelas suas atividades de trabalho e de vida, saberes a comunicar, a confrontar, a relativizar. O grupo em formação alternada, mais que em outra situação, é para cada um de seus membros **um lugar de mútuo ensino e aprendizagens**” (grifo nosso).

Quanto ao sétimo componente, trata-se de uma concepção de formador, ou seja, clareza quanto ao papel de cada um dos componentes da equipe de

formadores e dos parceiros da formação. Nessa lógica, é imprescindível a capacidade de diálogo, de compreensão do outro como uma pessoa que também está em processo de formação, uma vez que a alternância requer uma constante reflexão das práxis. Nela, todos os sujeitos envolvidos estão em constante movimento, diante de muitos desafios e contradições que exigem de todos os sujeitos da formação uma complexa rede de relações.

Podemos compreender essa complexa rede de relações estabelecidas pela dinâmica da alternância como um caminho de construção de uma identidade grupal. Esse não é um caminho muito simples de ser trilhado, pois não estamos acostumados a entender a formação como um processo contínuo, no qual as pessoas formam e se formam paulatinamente, conforme diz Freire (1980, p. 34):

[...] não existem senão homens concretos (“não existe homem no vazio”). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais.

O percurso realizado por cada pessoa, as raízes das quais fala Freire, é o resultado de um processo histórico e dialético que constitui cada sujeito em ser único e, portanto, com ritmos próprios.

A alternância, pela sua organização, exige uma concepção de educador diferente do modelo convencional, pois ele se impõe à equipe de forma que é fundamental que o educador tenha minimamente, entre outros fatores, “[...] um conhecimento dos ambientes sócios profissionais, uma presença no terreno sócio-profissional dos alternantes, uma formação pedagógica específica e um aperfeiçoamento contínuo” (GIMONET, 2004, p. 30).

Essa concepção indica a importância da equipe para que a alternância possibilite a construção do conhecimento, a partir da integração dos diferentes tempos de formação. Além disso, ressalta a necessidade de o educador fazer parte dos dois momentos de formação. Não é concebível, nesse tipo de organização pedagógica, um educador que não conheça a realidade do estudante e de sua comunidade. Conhecer é muito mais do que apenas frequentar a comunidade uma vez ou outra; é necessário compreender sua estrutura social, cultural, política e econômica, bem como entender como a vida das pessoas é organizada a partir das relações coletivas na comunidade e no seu ambiente de trabalho, dentre outros.

A formação contínua é outro elemento imprescindível para o educador; ela é o meio para se manter atualizado e acompanhar a dinâmica da formação. A relação entre os tempos formativos é de constante movimento, uma vez que é estabelecida pela lógica da vida dos educandos e não da escola. Para acompanhar essa dinamicidade, são necessários momentos contínuos de reflexão do vivido. Nesse sentido, essa lógica de aprender a partir da experiência que caracteriza a formação por alternância também é a mesma que deve determinar a atuação do profissional da alternância. Ela exige que o educador tenha:

[...] função global e papéis múltiplos: de gestão das relações entre atores e entre os campos de saberes, o que exige que saiba levar em conta e ler o terreno profissional e a cultura de um território, que saiba criar ligação; de acompanhamento de percursos sempre singulares e alternantes; de ensino dentro de seus campos disciplinares; de animação dos grupos; de individualização das ações; de acompanhamento educativo (GIMONET, 1998, p. 65 apud QUEIROZ, 2004, p. 99).

A alternância se apresentará como uma pedagogia eficiente, se existir coerência entre todos os componentes da formação e uma íntima relação entre as finalidades, os objetivos, os instrumentos e a intencionalidade pedagógica do projeto e dos formadores.

Em relação aos princípios, Gimonet (2007) apresenta seis que direcionam a formação. O primeiro diz respeito à primazia da experiência sobre o programa. O meio socioprofissional, ou a comunidade, é o espaço por excelência da vivência, da chamada experiência. O segundo princípio, a articulação dos tempos e dos espaços da formação, torna-se essencial para possibilitar a interação entre os dois tempos e espaços, bem como dar ao educando condição de fazer o rito de passagem de um tempo para o outro de forma pedagógica e coerente.

O terceiro trata-se de compreender o processo de alternância em três tempos: primeiro, o meio familiar, social e profissional; segundo, o CEFFA ou a escola; e terceiro, o meio.

#### **Quadro 7 – Organização dos três tempos em um CEFFA**

O meio familiar, profissional, social.	O CEFFA	O meio
Experiência Observações, investigações, análise. (Saberes experienciais)	Formalização-estruturação Conceitualização (Saberes teóricos e formais)	Aplicação-ação Experimentação (Saberes-ações)

Fonte: Gimonet (2007, p. 30)

O quarto princípio é o da articulação entre a formação profissional e geral. Ele compreende que é necessário o conhecimento técnico profissional, bem como entende que só os conhecimentos teóricos inerentes ao saber fazer não são suficientes para uma verdadeira formação no sentido amplo da palavra. Faz-se necessário pensar a educação na integralidade de sua função, portanto é preciso investir esforços na formação integral, uma vez que a profissionalização é apenas uma das suas muitas dimensões da formação.

O quinto princípio trata-se da cooperação e da autonomia. Ele compreende que a autonomia é um processo de construção que obedece o ritmo de cada um. Considera que o educando está se tornando autônomo em relação ao processo de construção do conhecimento, se essa autonomia servir como um instrumento que o possibilite aprender “mais e melhor”.

O sexto princípio refere-se à associação de pais e mestres de estágios, parceiros e coformadores. A formação é um poder compartilhado entre os diferentes parceiros. Entende que o processo de alternância será de fato integrativo, ou copulativo, se contar com a participação de todos os agentes da formação. A alternância, segundo Gimonet (2007) é uma pedagogia que tem implicação no sistema de aprendizagem pela participação ativa do educando, e o aprender é “[...] construído por produção de saberes e de formação”. Ela ganha em eficácia quando o educando se torna protagonista de sua formação e avança no processo de autonomia.

A alternância, como aponta Zamberlan (1996), une a sabedoria prática e a teoria. Aprofunda as questões do cotidiano e valoriza a cultura camponesa. “O que é prioritário na Pedagogia da alternância é a dignidade da pessoa, como sujeito individual e coletivo” (ZAMBERLAN, 1996, p. 13). Leva-se em conta a totalidade da pessoa como sujeito histórico, pois a vida em comum em uma escola busca a superação do individualismo por meio do trabalho e vivências em grupo, bem como a garantia de uma formação integral, pelas reflexões, análises conjuntas da própria realidade que envolve os educandos.

Ao articular a prática e a teoria, a Pedagogia da Alternância desenvolve uma práxis transformadora, ao valorizar os saberes advindos do meio e que para ele se volta. Esse movimento, que é de ação, reflexão e ação, desenvolve a tomada de consciência da realidade do tempo e espaço de cada um. Eis um processo dialético

em que “ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários” (FREIRE, 2005, p. 44).

Aqui evocamos Paulo Freire, quando fala do desenvolvimento do pensamento crítico e da conscientização. “A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26). E diz ainda: “[...] a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980, p. 26).

Encontramos em Paulo Freire semelhanças que dão peculiaridade ao trabalho desenvolvido nas diversas experiências em alternância no Brasil. Mânfió (1999) aponta várias dessas semelhanças, das quais destacamos a formação integral do ser humano consciente, transformador do seu meio ambiente. Tanto a Pedagogia da Alternância quanto a Pedagogia de Paulo Freire perseguem uma utopia de vida, contra fórmulas prontas e burocráticas, e defendem ainda:

[...] que não se aprende fora da realidade e que é necessário experimentá-la, vivê-la existencialmente. A base epistemológica é o aprender fazendo e o pensar agindo. O prático, o teórico e o experimental se articulam e se imbricam (MÂNFIÓ, 1999, p. 53).

Para essas duas pedagogias, o compromisso é com a mudança e a transformação da realidade, partindo do contexto existencial dos educandos, “[...] respeitando seus saberes originais, enfatizando a curiosidade inata, a capacidade de perguntar, investigar e de comunicar-se” (MÂNFIÓ, 1999, p. 53).

A formação em alternância contribui para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam à transformação social. O estudante desenvolve a capacidade de formular problemas, levantar hipótese e buscar respostas. Há um contato direto com o objeto a ser trabalhado, pela observação e pesquisa. Buscamos em Freire (1979, p.19) a inspiração para compreender a realidade complexa vivenciada nesta pedagogia, quando afirma que “[...] a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado” e, por isso,

deve oferecer desafios ao estudante de modo que ele possa ler e interpretar o contexto no qual está inserido para transformá-lo.

Neste capítulo, conhecemos o histórico da alternância e a sua contribuição para o processo educativo, no que se refere à produção de conhecimento, à vinculação da formação à realidade do estudante, ao papel dos agentes formadores, bem como à importância de ter instrumentos específicos para articular os diferentes tempos.

No próximo capítulo, retomaremos a discussão sobre a alternância, porém, com foco no ensino superior. Buscaremos esclarecer o caminho transcorrido nessa concepção de alternância, o papel dos sujeitos na formação, o dispositivo pedagógico específico para essa modalidade e sua implicação dentro da academia. Além disso, pretendemos fazer uma discussão teórica sobre a licenciatura, sem a exposição de dados da pesquisa, visto que eles serão apresentados no último capítulo.

## 4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

*“As ideias nada podem realizar. Para realizar as ideias, são necessários homens que ponham a funcionar uma força prática.”*  
(Karl Marx)<sup>29</sup>

### 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A intenção, neste capítulo, é fazer uma reflexão teórica acerca da Licenciatura em Educação do campo e não apresentar dados das entrevistas. Eles serão apresentados no próximo capítulo, no qual faremos algumas reflexões a partir da análise dos dados.

Iniciaremos a apresentação da licenciatura destacando que a luta dos movimentos sociais do campo não se resume apenas ao direito à educação básica. Ela inclui o direito ao acesso à educação em nível superior. No conjunto dos direitos conquistados pelos movimentos sociais, soma-se a conquista pelas Licenciaturas em Educação do Campo. Tais licenciaturas foram vinculadas ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Esse programa, conforme citado anteriormente, selecionou algumas universidades para a criação de cursos de graduação, que atendessem à demanda dos camponeses que lutavam pelo acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade e tem como missão:

[...] promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo (PORTAL MEC, 2012).

A luta pelo acesso das populações camponesas à universidade, conforme cita Arroyo (2010, p. 487), faz parte das ações dos movimentos sociais que têm

<sup>29</sup>MARX, K. As ideias nada podem realizar. Para realizar as ideias são necessários homens que ponham a funcionar uma força prática. In:\_\_\_\_\_. **Quem disse**. Disponível em: <<http://www.quemdisse.com.br/frase.asp?frase=55649&f=as-ideias-nada-podem-realizar-para-realizar-as-ideias-sao-necessarios-homens-que-ponham-a-funcionar-uma-forca-pratica&a=karl-marx>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

conquistado espaços democráticos na luta por políticas públicas. Essas ações suscitam a esperança de construção de novas visões de democracia e cidadania, que “[...] apontam não apenas para novos estilos mais democráticos de formulação, implementação de políticas, agrárias e educativas, mas, sobretudo apontam para uma repolitização do Estado e dos limites de sua exclusividade na definição de políticas”.

A experiência piloto com as licenciaturas em Educação do Campo iniciou-se contando com a participação de quatro universidades: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, houve uma ampliação da oferta e participação, totalizando 30 universidades que oferecem licenciaturas em Educação do Campo. Dentre elas, cinco estão oferecendo a licenciatura com vestibular permanente.

A primeira experiência deu-se no ano de 2006 pela UFMG com o objetivo de formar educadores para as escolas do campo, na perspectiva de superação do modelo hegemônico de formação no contexto universitário brasileiro, conforme assinala o texto:

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 nessa realidade. Nesse sentido, demanda a formação do Docente Multidisciplinar exige um repensar do modelo de formação presente nas Universidades Brasileiras, centrado em licenciaturas disciplinares. As licenciaturas, baseadas num modelo de especialização, não permitem que esse educador seja capaz de intervir globalmente no processo de formação de seus alunos. [...] (ROCHA, 2009, p. 41).

De acordo com Molina e Sá (2010, p. 357-358), a organização da experiência piloto nas quatro universidades foi inicialmente estruturada com base no Documento Orientador que foi aprovado pelo Grupo Permanente de trabalho (GPT). Esse documento apresenta quatro alicerces básicos estruturantes das licenciaturas: 1) uma ação afirmativa que assume a responsabilidade histórica de reparação social sofrida pela população do campo em relação à questão educacional; 2) instituir políticas públicas que contribuam para a melhoria da qualidade das escolas do campo, no que se refere à organização curricular e pedagógica, mediante a formação de professores; 3) atender às demandas do campo brasileiro em consonância com as reivindicações dos movimentos sociais e sindicais expressos no

documento final da II CNEC e o documento final do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), conhecido como a “Carta de Gramado”; e 4) formação como instrumento que dará ao educador condições de transformar a realidade das escolas do campo.

De acordo com o documento do GPT, a Licenciatura Plena em Educação do Campo destina-se prioritariamente àqueles que tenham concluído o Ensino Médio, não tenham curso superior e que atendam aos critérios:

Professores em exercício nas escolas do campo da rede pública [...];  
 Ou profissionais da educação com atuação na rede pública [...];  
 Professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de educação do campo [...];  
 Professores e outros profissionais da educação com atuação em programa governamentais que visem a ampliação do acesso à educação básica da população do campo tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Saberes da Terra,....[...]  
 Jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo [...] (MINUTA GPT apud MOLINA; SÁ, 2011, p. 359-360)

As propostas e a intencionalidade do documento dizem respeito a um novo tempo para população do campo, haja vista que tal documento coloca no centro um grupo social que sempre foi excluído do direito à educação. A novidade é a inclusão do direito ao Ensino Superior. Outra questão importante é a compreensão do processo de formação atrelada ao desenvolvimento humano, político, social, cultural, econômico dentre outros. Isso é expresso no documento, quando diz que, hoje, as necessidades do campo brasileiro requerem um educador que seja formado em uma concepção específica de educação, como sinônimo de transformação social; o que significa dizer que as experiências de licenciaturas em consonância com o pensamento de Paulo Freire (1980, p. 26) acreditam que:

[...] a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens [...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

A Universidade de Brasília (UnB) iniciou a primeira turma em 2007, tendo em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o objetivo de formar educadores por áreas de conhecimento. A formação está organizada em: Linguagens; Ciências da

Natureza; e Matemática. A concepção presente é uma formação por áreas do conhecimento que dê condições ao educador de compreender as diferentes demandas do contexto escolar e da comunidade na qual a escola e os seus sujeitos estão inseridos. Neste ano de 2012, a UnB está com cinco turmas, nas quais há uma concentração de estudantes do Centro-Oeste. No conjunto das turmas, há alunos dos estados de Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, do Distrito Federal e do Entorno.

A licenciatura expressa o compromisso social da universidade com a preparação dos sujeitos para o exercício da vida e da existência cotidiana. Essa preparação, dentre outros meios, é dada pela construção do conhecimento que, colocado neste âmbito, deve se tornar chave de leitura de sua própria existência como uma forma de autoconhecimento. O conhecimento produzido no espaço acadêmico só terá sentido, na produção da vida dos sujeitos que nele transitam, se servir para conhecerem um pouco mais de si mesmos e do mundo que os cerca. Fora dessa compreensão, o conhecimento científico perde seu princípio básico que é construir respostas para problemas reais, de sujeitos reais inseridos no processo histórico das construções humanas.

O conhecimento é condição fundamental na reprodução da vida, com isso, a universidade não pode ser entendida como único espaço de legitimação do saber, mas sim como um espaço que pode e deve estar se articulando com outras instâncias de formação, de maneira que a cultura dos sujeitos envolvidos perpassa todos eles e possibilite a construção de um conhecimento que inclua a diversidade da realidade do campo de forma competente, viável, ética e crítica.

O conhecimento científico no espaço acadêmico tem merecido destaque absoluto, encurralando e, muitas vezes, excluindo os demais saberes da cultura popular gestados nos mais variados territórios de vida. Segundo Santos (2005), quando deixarmos de pensar a universidade como espaço de excelência de construção do conhecimento, colocar-nos-emos em atitude de escuta e observação científica, frente à diversidade de saberes, a qual o autor chama de ecologia dos saberes produzidos no seio da cultura popular:

A ecologia de saberes são conjunto de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento prático, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores estudantes e grupos de

cidadãos, serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem servir sem ser exclusivamente na posição de educandos (SANTOS, 2005, p. 77-78).

Ao apresentarmos reflexões acerca da necessidade de a universidade se abrir aos saberes produzidos pela sociedade nos diferentes espaços sociais, não estamos defendendo a exclusão do rigor científico na construção do conhecimento, ao contrário, estamos dialogando sobre a possibilidade de a universidade estar em vários espaços, construindo conhecimento com rigor e cientificidade, porém ampliando o olhar para outras formas de produção de conhecimento e valorização dos saberes tradicionais dos povos do campo.

A educação por si, e apenas ela, não tem alcance suficiente para abarcar todas as dimensões e formas culturais de todo conhecimento historicamente edificado ao longo dos tempos; os diversos saberes e identidades dos sujeitos dela fazem parte. Ao refletir sobre universidade, Santos (2005, p. 57) afirma que ela “[...] tem um papel crucial na construção do lugar do país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias”. Nessa lógica, a universidade cumpre um papel fundamental na construção da identidade territorial dos sujeitos coletivos.

A identidade nos remete à compreensão do território como um espaço de vida em que pessoas se constroem em uma coletividade marcada pela cultura de um povo. A universidade recebe em seu seio uma pluralidade de sujeitos, portanto uma pluralidade de culturas e saberes permeada pelas contradições sociais em que está imersa, haja vista que estamos em uma sociedade em que a hegemonia dominante determina a organização da escola, o que a torna um instrumento de perpetuação da exclusão.

É necessário fazermos uma reflexão importante sobre o papel da universidade na construção e na validação das identidades culturais dos sujeitos que nela transitam. Para isso, cabe-nos perguntar: quem são esses sujeitos? Quem são esses grupos, que história trazem consigo? Que caminhos já construíram e o que fazer com a construção coletiva dos sujeitos que chegam à universidade e que não condizem com o paradigma burguês? As respostas a essas questões nos colocam em luta contra a hegemonia cultural e epistemológica da ciência do capital. Para cumprir a função social de dar voz aos que foram calados, e dar espaço a eles dentro da academia, de maneira que essas pessoas sejam protagonistas da

construção cultural dos diversos saberes de seu território, a universidade deve se tornar, em certo sentido, um território de todos.

Tendo a universidade como um território de todos, a dimensão de formação tratada por ela não pode se abdicar de pensar um projeto de sociedade, pois não há como tratar a formação desvinculada dessa questão. Isso nos remete a uma discussão do processo de educação permanente cujo objetivo é garantir uma sociedade mais justa e mais humana, pelo viés da construção do conhecimento científico, pelo estudo e pela pesquisa.

Demo (2002, p. 157-158) acrescenta que:

[...] educação permanente precisa estar a serviço da constituição do sujeito capaz de história própria, em primeiríssimo lugar, estabelecendo a continuidade persistente da luta contra a pobreza política. O fulcro central dela é vituperar a ignorância produzida pelo conhecimento colonizador, em nome das utopias e do direito dos povos de se autodeterminar.

A superação da construção do conhecimento científico marcado pelo viés da colonização, em vista do direito dos povos de se autodeterminar, não pode, em hipótese nenhuma, fugir da reflexão de um projeto de nação. A ciência e o conhecimento devem se colocar a serviço da superação das diferenças que descaracterizam os sujeitos sociais, sua cultura e a identidade dos povos do campo. É necessário não perder de vista que o lugar e o papel da educação precisam ser continuamente retomados em uma perspectiva ética e política, no sentido de pensar uma contra-hegemonia nos espaços estruturais sociais, econômicos e culturais. “É sendo política que a educação e a cultura se tornarão intrinsecamente éticas” (SEVERINO, 2002, p. 120-121).

Para pensar em uma proposta de formação que leve em consideração as questões abordadas anteriormente e a trajetória da Educação do Campo no Brasil, a Licenciatura em Educação do Campo da UnB optou pela Pedagogia da Alternância, como proposta que direcionou a articulação dos tempos de formação (apresentada no segundo capítulo deste trabalho), bem como pela Pedagogia Socialista para a organização do trabalho pedagógico.

## 4.2 ALTERNÂNCIA NO NÍVEL SUPERIOR

A alternância tem se constituído na principal pedagogia que tem orientado a organização da Educação do Campo no Brasil, mediante as iniciativas pensadas em sua maioria pelos movimentos sociais e, mais recentemente, por algumas iniciativas do poder público, seguramente por meio da articulação dos movimentos sociais e sindicais do campo. Em relação a seu uso no Ensino Superior, Correia e Batista (2012, p. 174), com base na experiência da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba, afirmam que “[...] a alternância vem se configurando como uma alternativa pedagógica que inspira metodologicamente diversas experiências na educação básica, profissional e superior destinadas às populações camponesas”.

Essa pedagogia tem contribuído para a ressignificação de vários espaços e sujeitos do processo ensino-aprendizagem dentro da academia. Dentre as contribuições, destaca-se aquela que se constituiu no objetivo das licenciaturas, que é a formação de professores das escolas do campo. Se os cursos não tivessem a organização dos tempos alternados, muitos dos que hoje acessam a universidade não teriam condições de fazê-lo dentro da atual conjuntura acadêmica.

Outra contribuição é a ressignificação do papel do professor universitário no processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, o professor não é aquela figura cujo compromisso é apenas com a aula. Na alternância, ele é um sujeito da formação que aprende no processo, tanto quanto o estudante. O educador, na alternância, é aquele que se vê compelido a comprometer-se com a construção de um novo projeto de sociedade e de campo.

Na alternância, o educador é aquele que está presente no conjunto das atividades inerentes ao processo da alternância, ou seja, nas aulas, nas atividades do Tempo Comunidade, na realidade dos estudantes e de suas comunidades, na organicidade e nos diferentes tempos de formação. Dessa forma, é aquele que domina a compreensão das contradições nas quais vivem os educandos e suas comunidades. A vida cotidiana do campo, assim como a de outros espaços, está em constante movimento; o que requer que o educador esteja em um processo permanente de formação, que possibilite a construção de instrumentos, de metodologias, de técnicas e, sobretudo, a construção de um olhar atento e

questionador sobre tal realidade, pois do contrário, ele não consegue acompanhar a dinamicidade do cotidiano da construção do conhecimento que se faz necessária, nessa proposta de formação.

O professor da alternância no Ensino Superior é aquele que se preocupa com a formação de conceitos necessários ao exercício da profissão, mas também com a formação da pessoa, do cidadão, do cientista/pesquisador, enfim, com a construção da identidade do povo camponês. Preocupa-se com o currículo que faz e refaz cotidianamente, pois, de acordo com essa pedagogia, nada é cristalizado, nada é estático, tudo está se fazendo, todo o processo está se dando, constituindo-se continuamente. Nisso consiste a ideia de complexidade da alternância.

O educador que trabalha com a formação organizada em alternância deve ter um olhar atento à realidade da comunidade e ao mundo teórico-científico e deve ser capaz de colocar a teoria a serviço da compreensão do mundo, da vida dos sujeitos e de sua própria posição como educador diante dos fatos advindos da realidade dos estudantes. O professor que trabalha com a alternância deve ser capaz ainda de construir vias que possibilitem a relação teoria e prática como um caminho dialético.

A alternância propõe à universidade um método específico de construção do conhecimento a partir da metodologia da ação, reflexão e ação na perspectiva de transformação social. O conhecimento que emerge da metodologia de investigação e pesquisa ressignifica a realidade a partir das teorias e da relação com outros espaços e sujeitos, por conseguinte, contribui para romper com a estrutura convencional de educação que forma para a domesticação, uma vez que “[...] o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais. Ainda mais: ele duplica-as na medida em que as consagra através de resultados escolares, pois estes depressa se transformam em apreciação da pessoa em si” (SNYDERS, 2005, p. 24-25).

A lógica tradicional não permite conceber o cotidiano dos estudantes como espaço de construção de saberes acadêmicos, pois o ensino tradicional, acostumado a negar qualquer forma de manifestação da classe trabalhadora, se vê ameaçado diante da ideia de conceder *status* de acadêmico aos conhecimentos que emergem do chão do povo camponês. A alternância contribui no sentido de inverter essa lógica. Segundo Mochcovitch (1988, p. 63), a escola deve garantir que a classe trabalhadora, ou a classe dominada, tenha “[...] uma visão do mundo natural e do mundo social que as ajude a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais de

uma sociedade ‘moderna’, isto é, uma sociedade em que as relações capitalistas estão se expandindo”.

A alternância tem apresentado para a universidade um caminho que possibilita a superação da distância entre o estudante e a escola. Os diversos instrumentos possuem a intencionalidade pedagógica de estabelecer o diálogo contínuo entre escola e comunidade, escola e realidade do educando, bem como a possibilidade de construção de saberes diferenciados a partir da relação com os diferentes sujeitos da formação.

A relação com os movimentos sociais, as lideranças das comunidades, as mais variadas instituições presentes no universo comunitário, como escolas, associações, sindicatos, igrejas e grupos culturais, dentre outros, têm facilitado o diálogo epistemológico entre diferentes saberes. A formação por alternância não situa o conhecimento científico como única forma de conhecer, ou único método que possibilita o contato com um determinado objeto, mas, conforme Correia e Batista (2012),<sup>30</sup> pode se colocar como um instrumento que provoca mudanças internas e externas:

[...] ao fomentar a utilização e a exploração epistemológica de diferentes e, em certa medida, contraditórias subjetividades, culturas e práticas provenientes das lógicas do campo e da universidade, convergem para novas formas de resistência, de formulação de alternativas educacionais e de consideração de saberes subalternos na esfera pública da universidade (CORREIA; BATISTA, 2012, p. 185).

Em relação à organização do trabalho pedagógico, a alternância representa uma nova forma de pensar o currículo acadêmico. Segundo Antunes (2010, p. 403), ela “[...] trouxe desafios para a organização dos conteúdos, para o material didático e para a relação pedagógica”.

A proposta de formação da licenciatura, com vistas a preparar os estudantes para a organização do trabalho pedagógico na escola, para a gestão dos processos educativos e de desenvolvimento nas comunidades, nas famílias, nos diferentes grupos sociais presentes na realidade, a formação para o exercício da liderança e a formação do professor da Educação do Campo, à primeira vista, podem se constituir em outros exemplos de desafios que precisarão ser enfrentados no processo de construção da licenciatura. Nessa questão, situa-se a compreensão de formação em

---

<sup>30</sup> A partir a Licenciatura realizada na Universidade Federal da Paraíba.

sentido amplo, para além dos conteúdos específicos das disciplinas. Tais questões poderão incorrer na tentativa de querer justificar o aumento da carga horária para os conteúdos específicos das disciplinas, por não compreenderem o aspecto político inerente à profissão de educador.

A tensão entre a compreensão da alternância apenas como uma pedagogia que alterna tempos e espaços estanques e a compreensão dela como uma pedagogia da complexidade (que busca a interação entre os diferentes espaços e tempos de formação em uma perspectiva integrativa) justifica a proposta da organização do trabalho pedagógico pautada nos aspectos situados anteriormente. Daí decorre a necessidade de compreender que o espaço acadêmico da formação do educador do campo, organizado pela Pedagogia da Alternância, requer uma construção organizacional diferenciada do modelo tradicional.

É interessante destacar que a necessidade de diferenciação não passa pela compreensão de que os educandos do campo são inferiores aos demais educandos da universidade; ela se sustenta na concepção de formação, ou seja, na intencionalidade pedagógica da formação que, na Licenciatura do Campo, da UnB, pretende ser histórica e dialética.

Não é fácil compreender uma proposta que inverte a lógica tradicional de formação. Quando na lógica dominante o professor tem que saber apenas os conteúdos de sua área (o de Matemática tem que saber álgebra, funções etc. e algumas didáticas para aula), na lógica da alternância, esse professor precisa saber álgebra, funções, didática etc., além disso, compreender a sua realidade como uma totalidade. Nesse sentido, o educando não é apenas um excelente professor de Matemática, além da excelência na competência técnica, ele é convidado a inserir-se na comunidade como um agente de ações contra-hegemônicas. Aí está a chave de compreensão da organização do trabalho pedagógico, mediado pela Pedagogia da Alternância:

É recorrente nas falas dos estudantes da LEdoC a referência ao projeto do viveiro como uma possibilidade real de construção positiva e coletiva dentro do Assentamento. **Pistrak considera que “se conseguir colocar o viveiro em prática vai dar um impacto dentro da comunidade.”** No contraponto, há entre os estudantes um sentimento de desconfiança acerca da sua materialidade prática frente às condições materiais para colocá-lo em funcionamento (RODRIGUES, 2011, p. 118) (grifo nosso).<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Trindade (2011) apresenta dados referente à LEdoC/UnB. Pistrak foi um nome dado a um dos estudantes entrevistados na pesquisa.

Essa compreensão do educando como um agente de transformação é um desafio constante para a lógica de formação que hoje é instituída no espaço acadêmico. A formação escolar perpassa pela compreensão da luta de classes. Se o Projeto Político Pedagógico a compreende apenas como um conjunto de conhecimentos teóricos do saber fazer, ele retira o elemento político da luta, tornando a escola um instrumento de perpetuação da lógica dominante. Para Gramsci (apud MOCHCOVITCH, 1998, p. 14), “[...] dominação ideológica seria subordinação intelectual: as classes dominantes podem, pela direção que imprimem à sociedade, conservar a unidade ideológica de todo o bloco social que está cimentado e unificado pela ideologia dominante [...]”.

A alternância propõe a concepção da educação no nível superior como a possibilidade de formação do educador militante, no caso específico de a licenciatura formar “intelectuais orgânicos”. O aspecto “do campo e para o campo” é determinante no processo, pois expressa a historicidade do momento atual no contexto brasileiro.

Não se objetiva apenas um excelente professor de Matemática ou de Português, objetiva-se um excelente educador do campo e para o campo, portanto cabe a pergunta: qual o perfil de educador que se espera de uma licenciatura do campo? O perfil é determinado pelo contexto vivido, e o contexto atual urge a formação de educadores que dominem o saber técnico e a gestão do desenvolvimento social, político e cultural do campo. Urge a formação de intelectuais orgânicos, conforme cita Mochcovitch (1998, p. 17-18), aos intelectuais orgânicos cabe uma missão em particular que é “[...] levar às massas a filosofia da práxis, não de fora para dentro, mas articulando-a com a reflexão que é possível, através do chamado núcleo do bom senso, a partir da prática cotidiana das massas e de sua experiência na luta política”.

#### 4.3 BREVE HISTÓRICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB

No ano de 2007, foi aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa Extensão da Universidade de Brasília o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado à Faculdade de Planaltina (FUP/UnB). A licenciatura conta com vestibular

permanente, que acontece anualmente, oferecendo 60 vagas em cada processo seletivo.

O curso é realizado em alternância, contando com etapas presenciais no Tempo Escola e etapas no Tempo Comunidade. Possui uma carga horária de 3.525 horas, distribuídas em 235 créditos. Por ser organizado em alternância de Tempo Escola e Tempo Comunidade, a carga horária é distribuída em 8 etapas para cada turma. O primeiro contato dos estudantes com o curso se dá por meio da chamada “etapinha”, que tem a função de prepará-los para a metodologia dos diferentes tempos formativos –TE e TC –, bem como organizar as atividades que serão desenvolvidas pelo educandos na primeira etapa do curso que se dá no Tempo Comunidade.

A primeira turma foi organizada em parceria com o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Essa turma, segundo Molina e Sá (2011, p. 37), foi organizada com o objetivo proposto pelo MEC, com o intuito de:

[...] atender educandos de sete estados da federação, oriundos das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. A partir do processo seletivo de 2008, com o ingresso de novas universidades ofertando a Licenciatura, a UnB passou a receber somente educandos da região Centro-Oeste.

De acordo com Barbosa (2012, p. 113), a LEdoC/UnB apresenta os seguintes princípios:

- a) Relação não hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento;
- b) Ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares;
- c) Processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais;
- d) Humanização da docência, superando a dicotomia entre formação do educador e formação do docente;
- e) Visão de totalidade da Educação Básica;
- f) Abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto onde ela se insere.

Ao se inscrever para o processo seletivo da LEdoC/UnB, o candidato deve entregar uma autodeclaração que comprove seu vínculo como morador de uma comunidade rural.

Foi definindo que a homologação das inscrições dependeria da entrega de uma auto-declaração de que o candidato morava no campo, em assentamentos da reforma agrária ou em comunidades tradicionais e, ainda, uma carta de intenções, escrita de próprio punho, explicitando o(s) motivo(s) pelos quais pretendia fazer a Licenciatura em Educação do Campo e destacando: a identidade de sujeito do campo; experiências em educação do campo; atuação e/ou troca de experiências com movimentos sociais ou sindicais do campo; e ideias que considerava importantes nas lutas coletivas por uma educação do campo.

A composição atual da equipe docente da LEdoC, de acordo com Barbosa (2012, p. 130-131), é de:

- 13 (treze) docentes efetivos da LEdoC/FUP;
- 1 (um) docente cedido pelo convênio da UnB com a Secretaria de Estado de Educação;
- 2 (dois) docentes voluntários da área de Literatura do Instituto de Letras da UnB;
- 2 (dois) docentes voluntários da área de Tecnologia da Informação, estudantes de pós-graduação na linha de Educação do Campo; e
- 1 (um) docente voluntário de outro curso da FUP.

Em relação à caracterização dos educandos, Barbosa (2012, p. 120-122) apresenta que: 62,9% são mulheres e 37,1% são homens. Desses, 76% são oriundos de assentamentos da reforma agrária e 24% de comunidades tradicionais. No que se refere à distribuição por regiões geográficas, 58,6% são do estado de Goiás, 30,7% do Mato Grosso, 7,1% do Distrito Federal e Entorno e 4,3% do estado do Mato Grosso do Sul.

#### 4.4 ALTERNÂNCIA E A VIVÊNCIA DA COLETIVIDADE

A organicidade presente no Tempo Escola contribui para o exercício da organização e o desenvolvimento da coletividade de forma não verticalizada.

Pensar a educação como tempo e espaço de vivência da coletividade é pensá-la politicamente. Isso significa que ela não pode se abdicar de pensar um projeto de sociedade que deve ser central no processo de educação permanente.

A educação, na perspectiva de um projeto de sociedade, vem ao encontro do pensamento arenditiano de educar para pensar e agir por amor ao mundo, suplantando o egocentrismo e caminhando em direção ao pensamento coletivo,

globalizador. “[...] o amor ao mundo exige que os indivíduos se arrisquem a se pôr em desacordo consigo próprios” (CORREIA, 2006, p. 52), ou seja, colocar-se em atitude de acolhida do outro é aprender a acolher o coletivo.

Vale destacar que a nossa compreensão de coletivo parte do pressuposto da diversidade, isto é, o coletivo não é homogêneo e, ao acolhê-lo, é necessário acolher a diversidade que o compõe.

A humanidade é essencialmente coletiva. É o fato de estarmos juntos que nos faz tomarmos consciência de nossa humanidade. O humano traz em si a ideia da coletividade, e acolher o mundo é aprender a viver com o mundo e todas as formas de vida que o habita. “Hannah Arendt reconhecia que na ética é primordial o cuidado com o eu, enquanto na política é fundamental o cuidado com o mundo” (CORREIA, 2006, p. 52). Educar para a vida em comunidade requer consciência planetária da coletividade como condição da vida humana.

Acredito que a prática da coletividade vivenciada na Licenciatura em Educação do Campo da UnB pode contribuir para preparar o educando para o enfrentamento das contradições presentes no interior da escola, de forma que ele possa fazer crítica ao modelo capitalista de educação. Pode contribuir também com o objetivo de estabelecer vínculos entre as várias dimensões da formação e criar rupturas na hegemonia capitalista que forma para a domesticação e a subserviência, uma vez que o currículo atual da escola do campo apresenta-se instituído da cultura do silêncio, da obediência e da disciplina.

No atual modelo de escola, observamos que o educando que questiona, que problematiza, por muitas vezes, é tido como inconveniente e indisciplinado. Exemplo de bom aluno é aquele que se cala, concordando com tudo, que não estabelece conexões entre as teorias e a leitura de mundo e repete integralmente os conteúdos trabalhados. Nisso consiste a concepção bancária de educação.

A organicidade, articulada com os diferentes tempos de formação da alternância, pode contribuir para romper o silêncio tão apreciado na concepção bancária, ao compreender o educando como centro do processo. Dessa forma, ela auxilia no processo de desconstrução da relação opressor/oprimido que tem se cristalizado no espaço escolar da pedagogia tradicional.

A aprendizagem da autogestão requer um processo formativo que a tenha enquanto intencionalidade, e precisa de planejamento, dedicação e vivência. Não é possível aprender organicidade sem praticá-la. Por isso, ela é uma tarefa da escola,

como resposta ao seu compromisso com a construção de uma nova ordem social. Conforme explica Freitas (2009), a aprendizagem da autogestão para Pistrak:

[...] é uma tarefa que envolve toda uma geração, desde a mais tenra idade. Pacientemente e passo a passo, a escola deve ajudar as crianças nesta tarefa. Pelo trabalho, pelos jogos coletivos as crianças vão se envolvendo cada vez mais nas várias esferas da vida social, pedagógica e econômica, as quais vão colocando [...] novas exigências de desenvolvimento, introduzindo-as na ampla vida social, ligando sua auto-organização com os outros, com os movimentos sociais, com as associações juvenis (FREITAS, 2009, p. 30- 31).

A formação pensada como instrumento de libertação da classe trabalhadora do sistema de opressão capitalista requer uma organização didática e pedagógica diferenciada e que atenda aos princípios estabelecidos para o perfil dos egressos. Nesse sentido, a organização da Licenciatura em Educação do Campo na UnB caminha na perspectiva de tentar responder às questões: que escola do campo queremos? Que educador do campo queremos? Que projeto de sociedade queremos construir? Que desenvolvimento queremos para o campo? Qual o lugar da educação no projeto de sociedade e na concepção de desenvolvimento? As repostas a essas questões pautam-se na compreensão de Marx quando afirma que:

A educação é peculiar no sentido de que [...] de um lado, é preciso que as circunstâncias sociais mudem para que se estabeleça um sistema adequado de educação, mas, de outro lado é necessário um sistema educacional adequado para produzir a mudança das circunstâncias sociais (MARX, 1964, p. 83, apud SANTOS; PEREIRA, 2011, p. 8).

A seguir, apresentaremos a organização da LEdoC/UnB com a compreensão de que, para construirmos um novo projeto de sociedade, de desenvolvimento e de escola que leve em consideração as contradições entre as classes, é necessário repensar o atual paradigma que norteia a educação.

#### 4.5 A CONCEPÇÃO DE ALTERNÂNCIA NA LEDOC/UNB

Barbosa (2012, 140) destaca que “alternância na LEdoC não é apenas uma estratégia de escolarização que possibilite aos sujeitos do campo conjugar a formação com a vida produtiva, sem desvincular-se da cultura do campo”, representa uma opção “política pedagógica”, que dá forma ao processo educativo,

considerando os diferentes tempos e espaços de formação. A alternância compreende a articulação do Tempo Escola e do Tempo Comunidade de forma integrativa e propõe que tenha o estudante como protagonista da formação a partir da inserção na realidade da escola e da comunidade, bem como compreende a formação humana como um processo histórico e dialético.

Na LEdoC, a alternância apresenta três dimensões, de acordo com Barbosa (2012, p. 141): a formação humana, relações sociopolíticas e culturais e relações de produção e conhecimento. A essas dimensões, faremos alguns acréscimos na intenção de ampliar a discussão sobre o tema em questão. No que se refere ao item formação humana, acrescentamos uma reflexão de formação omnilateral.

a) **Formação humana** – nesta dimensão, está presente a concepção de formação omnilateral. Para Frigotto (2012, p. 265), educação omnilateral “[...] significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas **as dimensões que constituem a especificidade do ser humano** e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (grifo nosso). A omnilateralidade na formação compreende as dimensões corpóreas materiais, bem como o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional e afetivo, dentre outros. A vivência das várias dimensões é, na visão de Frigotto (2012), um processo que se constrói por meio de “determinadas condições histórico-sociais”.

O ser humano na relação consigo mesmo (dimensão individual) e com os outros (dimensão coletiva) e a relação deles com o mundo físico e natural contribuem com o processo mediante a relação de dialeticidade que é estabelecida neste ciclo.

A formação humana é uma possibilidade de criação de si mesmo (sujeito individual) e do sujeito coletivo, uma vez que os sujeitos se constroem na coletividade. “Essa constituição do ser humano como um ser de relações e de transformação possibilita que desenvolva ações ao mesmo tempo singulares, que o caracterizam enquanto indivíduo, e plurais, que o caracterizam enquanto grupo social ou classe [...]” (SILVA, 2007, p. 51).

Na educação omnilateral, o humano é compreendido em sua totalidade fundamentada nos princípios pedagógicos socialistas, os quais visam à superação da dicotomia do trabalho manual e intelectual. Nessa lógica, o trabalho é compreendido como princípio educativo.

b) **Relações sociopolíticas e culturais** – prevalece a compreensão de autonomia emancipadora dos sujeitos instituída na luta de classe trabalhadora que, na LEdoC, segundo Barbosa (2012, p. 142), pautou-se pela seguinte problematização: “Como formar sujeitos capazes de formular e protagonizar um novo projeto de sociedade, um novo modo de se inserir nas relações sociais?”

Com vista a construir um caminho que ajudasse a responder a essa questão, foram definidas algumas estratégias pedagógicas, tais como:

1) protagonismo dos estudantes: inserir o estudante no novo modo de organizar o trabalho pedagógico, buscando seu protagonismo na gestão dos processos formativos; 2) auto-organização: do individual, desde a sua própria organização, até sua inserção na dimensão coletiva, criando diversas possibilidades de organização [...] 3) trabalho como princípio educativo: tanto na sua dimensão concreta imediata de produção de valores materiais e de autosserviço como também no sentido criativo, de como nos colocamos diante das situações que exigem criação (BARBOSA, 2012, p. 142).

A formulação e a instauração do novo projeto de sociedade se estabelecem por meio da práxis, que conduz a autonomia como uma abertura ontológica cuja ideia compreende que emancipar-se exige o exercício da liberdade, da igualdade, da autonomia e da desalienação. Segundo Marlene Ribeiro (2012, p. 303):

A libertação só pode ser conquistada pelos proletários excluídos de todas e quaisquer condições de liberdade e de autonomia para garantir uma sobrevivência digna. E essa libertação – aqui tomada no sentido de emancipação – consiste na apropriação da totalidade das forças produtivas, o que permitirá aos homens e mulheres desenvolverem, também, a totalidade de suas capacidades de trabalho como expressão e criação. Assim, essa conquista pressupõe a supressão de toda espécie de classe.

Marx e Engels (1984, p. 25 apud RIBEIRO 2012, p. 302) dizem que a libertação é para ser compreendida como um ato histórico que só é efetuado nas relações históricas.

c) **Relações de produção de conhecimento** – um dos grandes desafios da Educação do Campo é a produção de conhecimento como instrumento que possibilite a construção do território imaterial, o qual foi apresentado anteriormente. O conhecimento no território camponês deve contribuir para fazer a leitura da realidade do campo brasileiro, de forma a explicitar suas demandas e contradições. Nesse sentido, a produção de conhecimento nas licenciaturas deve enfrentar a

tarefa de compreender a escola em todos os seus processos e colocar na centralidade da formação um projeto pedagógico que consiga estabelecer um diálogo com os interesses da classe trabalhadora.

Além disso, “[...] é preciso mudar a forma com que a universidade lida com a produção de conhecimento para alterar a forma com que os estudantes vão lidar com o conhecimento em sua práxis docente na educação básica” (BARBOSA, 2012, p. 142). A intencionalidade da escola do campo precisa olhar com mais criticidade para o atual paradigma de construção do conhecimento que nada mais é do que uma forma de estabelecer, no interior da escola, instrumentos de perpetuação da lógica capitalista de fragmentação do saber. Para isso, é necessário:

[...] romper com a fragmentação do conhecimento, que não significa anular as especialidades [...] mas ir além, fazer pontes, superar o isolamento, construindo uma visão de totalidade. A fragmentação está não apenas entre as disciplinas, mas entre elas e a vida. É preciso promover o diálogo entre o conhecimento científico e a realidade concreta, e nesse movimento produzir conhecimento novo, o conhecimento que responde à vida.

[...] transdisciplinaridade, ou seja, diálogo com a realidade, com outros conhecimentos que existem nos territórios, saberes construídos na produção da vida, de diversas fontes, atravessando não só as fronteiras entre os conhecimentos científicos, mas dialogando com conhecimentos procedentes da vida social.

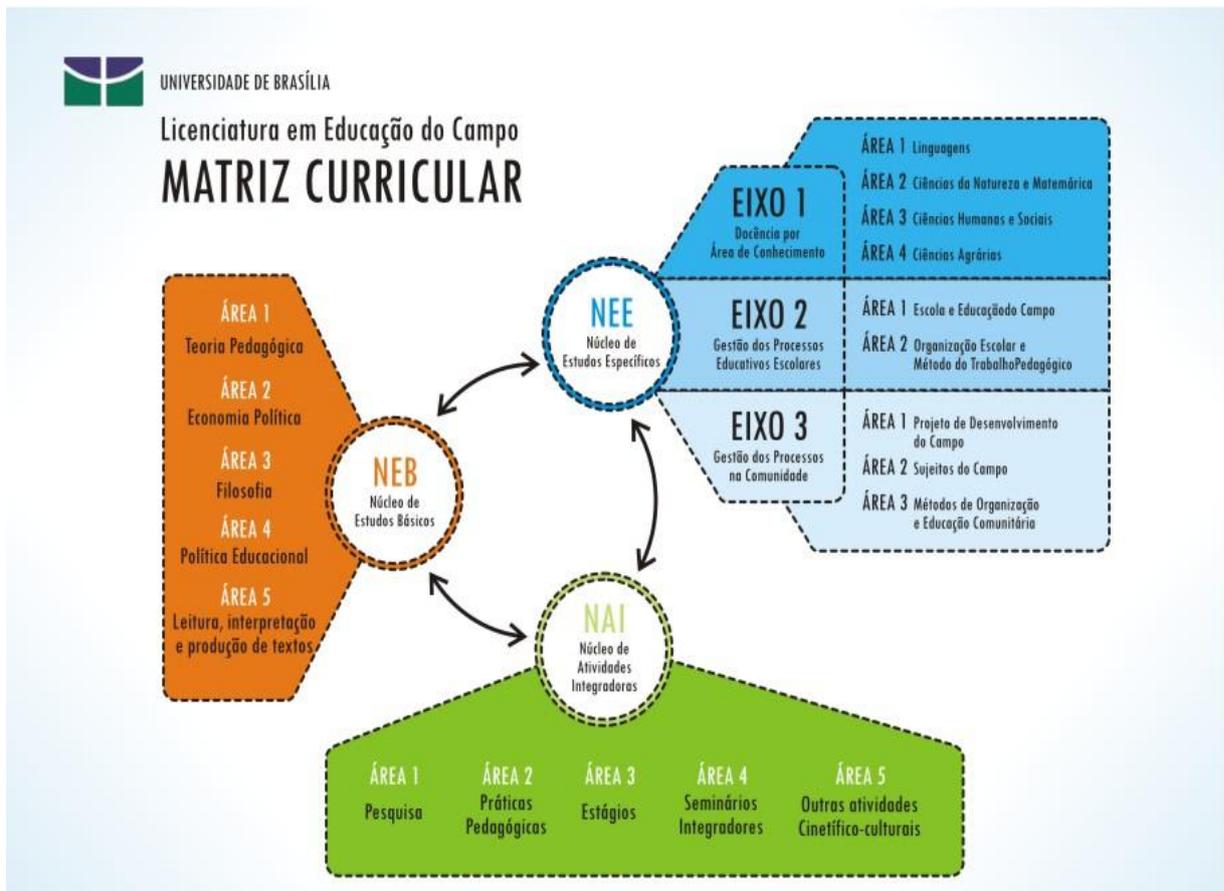
A principal estratégia pedagógica é a articulação das disciplinas em blocos, formulada a partir dos seguintes princípios: articulação entre domínios teóricos e questões relevantes do movimento das territorialidades, ou seja, quais são os conflitos estruturais nos territórios, o que está acontecendo, o que os estudantes trazem das ações de inserção; formação do coletivo docente com diálogo entre as áreas de habilitação e os temas convergentes em cada etapa; distribuição da carga horária das disciplinas entre TE e TC, considerados espaços formativos com lógicas diferentes. Em TE temos a construção de conhecimento a partir da apropriação do conhecimento científico. Em TC trabalhamos conceitos a partir dos problemas da realidade (BARBOSA, 2012, p. 143).

#### 4.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA LEdoC NA UNB

O curso de Licenciatura da UnB/Planaltina foi pensado, em sua infraestrutura curricular didática e pedagógica, para receber os educadores e educadoras das escolas públicas e dos movimentos sociais, os assentados e acampados, bem como a diversidade dos povos do campo. O processo seletivo tem recebido pessoas que atuam como educadoras nas diversas escolas rurais em suas diferentes modalidades de ensino: Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, dentre outras.

A organização do trabalho pedagógico da LEdoC na UnB constitui-se de: currículo organizado por áreas, formação mediada pela Pedagogia da Alternância, interdisciplinaridade na formação, e concepção de educação postulada pelos princípios da Educação do Campo.

Ao pensar uma proposta de formação por áreas, a LEdoC se coloca na perspectiva de superar o atual modelo de construção de conhecimento, no qual a relação teoria e prática se dá de forma dissociada, como dois elementos estanques. Notamos tal propósito na interdisciplinaridade do currículo organizado em três núcleos estruturantes: núcleo básico; de estudos específicos; e de atividades integradoras, conforme apresenta a Figura 6.



**Figura 6 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

Para entendermos a compreensão de currículo, trazemos algumas reflexões de Tomaz Tadeu da Silva (2012, p. 189,) o qual diz que o currículo é uma relação

social e que o conhecimento produzido dentro dele é resultado da relação de poder entre sujeitos sociais. O currículo é um instrumento no qual as coisas estão se fazendo. Silva chama de “*fazendo coisas, as pessoas, [...] mas também aquilo que as coisas que fazemos, fazem a nós [...]*” (grifo do autor). Tomando por base essas reflexões teóricas do autor, podemos dizer que, na organização didática da LEdoC na UnB, está presente a ideia de currículo *construtor de identidades e de sujeitos coletivos*.

O autor destaca que a concepção de currículo traz em si a ideia de poder; nisso consiste a decisão política que a escola faz sobre “[...] quais grupos sociais podem apresentar a si aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação [...]” (SILVA, 2012, p. 190). A organização do currículo por áreas do conhecimento indica a concepção do perfil de educadores do campo que a licenciatura quer formar, quem são esses sujeitos, o que eles representam, e qual o papel deles junto à escola e à comunidade camponesa. Portanto, o currículo não pode se ausentar do processo de construção social do conhecimento.

Este perfil de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel. Tem a compreensão da educação como prática social; da necessária interrelação do conhecimento; da escolarização; do desenvolvimento; da construção de novas possibilidades de vida e permanência nestes territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo (MOLINA; SÁ, 2010, p. 374).

Ao se organizar, tendo como base a compreensão do campo, de seus sujeitos, de suas lutas e a pesquisa como elemento integrador do trabalho pedagógico, a LEdoC pretende “[...] que o licenciado venha a se constituir como um ser humano mais preparado para enfrentar as injunções e conjunturas da transição de paradigmas, tanto no contexto escolar, quanto nos conflitos e tensões da vida social” (PPP, 2008, p. 14). Os educandos são formados de modo que, enquanto educadores, tenham condições de atuar na gestão de processos educativos escolares e comunitários, bem como na docência em uma das áreas do conhecimento citadas anteriormente.

Ao organizar o currículo por áreas do conhecimento, a LEdoC busca a interação entre os diferentes campos da ciência, bem como o diálogo entre os saberes populares. É essencial estabelecer uma profunda relação entre a forma de

viver dos camponeses e o saber científico. Para garantir essa articulação, é necessária a organização interdisciplinar do currículo de forma que a reflexão teórica conceitual possa fazer acontecer uma formação mais integrada com a vida e a realidade dos estudantes. Segundo Barbosa (2012, p. 112), a “[...] formação por áreas questiona a extrema fragmentação do conhecimento e indica a necessidade de novas estratégias [...] que se deem no diálogo entre as diferentes disciplinas científicas”.

A ideia das áreas do conhecimento perpassa a compreensão das relações entre o todo e as partes. Isso significa superar a fragmentação das teorias em pequenos módulos desvinculados do todo. Morin (2000, p. 37) afirma que:

O global é mais do que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. [...] É preciso efetivamente recompor o todo para reconhecer as partes.

Ao trabalhar a totalidade do conhecimento de forma a integrar o todo recompondo as partes, a LEdoC pretende cumprir o papel de disponibilizar o conhecimento científico sistematizado integrado aos diversos saberes que são produzidos pelos sujeitos do campo a partir de uma organização pedagógica que leve em conta os acontecimentos materiais e imateriais do cotidiano, pois aí está a base que dará às pessoas condições para fazerem uma reflexão sobre sua prática. É a atividade reflexiva da ação que dá sentido à própria ação.

A organização por áreas do conhecimento estabelecida no processo de formação da LEdoC na UnB tem como intencionalidade estabelecer uma relação entre a produção do conhecimento científico e conhecimento popular, de maneira a formar pessoas que aprendam a pensar diferente da lógica dominante, pois a arte de pensar é inerente ao ser humano. A capacidade de pensar e de estabelecer relações entre as partes e o todo implica na forma como a escola deve trabalhar o pensamento no processo formativo.

Segundo Critelli (2006, p. 78), “[...] nossa história, quando elegeu a ciência como forma exemplar de pensamento [...] nos alijou do exercício do pensamento”. A educação, por muito tempo, privilegiou a repetição mecânica, a popular decorava em substituição ao processo de pensar sobre o conhecimento que está sendo

construído. Aprender nada mais é que repetir lições esvaziando o processo da aprendizagem de seu caráter político.

Arendt, como uma grande pensadora que investigava e construía novos conhecimentos a partir de suas construções, convida-nos a ressignificar a atividade de aprender. Critelli, ao tratar do ofício de pensar a partir de Hannah Arendt, afirma que: “[...] o pensar só se expressa e desenvolve numa inexorável associação com o agir. Pensar e agir são termos que representam, correlativamente, dois modos de vida básicos em que os homens vivem na terra: a vida contemplativa e a *vita activa*” (CRITELLI, 2006, p. 78).

A interação entre pensamento científico e a realidade, vivida pelos estudantes da LEdoC na UnB, tem caminhado na direção de compreender as contradições presentes no exercício do pensamento científico dentro da academia, como citam Molina e Sá (2011, p. 371):

[...] tem-se buscado enfrentar a tensão entre a pretensa neutralidade científica e assunção crítica por parte dos pesquisadores, educandos e educadores do curso, de se explicitar o território da fala e localizar a intenção da produção do conhecimento que se pretende produzir pela prática educativa dos docentes em formação, na sua intervenção nas escolas e comunidades do campo.

Ao reduzir a aprendizagem à mera repetição, a educação colocou o educando como um ser vazio incapaz de criar, portanto “*tabula rasa*”. E como tal, desprovido da capacidade de pensar sobre si e o mundo que o cerca. Ao inibir a capacidade produtiva do educando de pensar, a escola tirou dele a condição de criar e recriar o mundo. Negou-lhe a dimensão da vida contemplativa que Arendt descreve como sendo composta pelas faculdades humanas espirituais de pensar, querer e julgar.

É função da educação exatamente desenvolver, incentivar e dar condição ao educando de vivenciar a vida contemplativa (reflexão), de maneira que ele possa potencializar sua capacidade de pensar sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e sua ação no mundo, bem como desenvolver sua capacidade de querer que, por sua vez, impulsionará a vontade de buscar pelo conhecimento e pela capacidade de julgar seu pensamento e sua ação sobre si e sobre a realidade.

Portanto, organizar a licenciatura por áreas é colocar à disposição do educando condições favoráveis para que ele vivencie sua capacidade de pensar, querer e julgar de forma não fragmentada. Assim, a educação poderá cumprir sua

função social dando sentido ao conhecimento. Conhecer será uma busca de sentido para as ações humanas no processo de produção da vida cotidiana, que Arendt (apud CRITELLI, 2006, p. 78) chama de *vita activa*. “Esta compreende toda forma de engajamento ativo que [...] reúne três princípios básicos da atividade: o labor, o trabalho e a ação”.

Trazendo o pensamento arenditiano para a compreensão da produção do trabalho (vida laboral) dos estudantes da LEdoC, podemos dizer que, ao ressignificar a *vita activa* (vida laboral), mediante a compreensão de seu sentido, o educando também atribui significado para sua vida contemplativa (exercício intelectual), ou seja, trabalho como produção da vida e trabalho intelectual são elementos indissociáveis na produção da existência humana. Portanto, a dimensão do humano, não a de sua colocação no momento histórico, deve se constituir em um elemento pedagógico na formação dos educadores e educadoras do campo:

[...] destaca-se a possibilidade de incluir o humano na produção do conhecimento, considerando o educador-docente como ser social, inserido em condições sócio-históricas específicas, e considerando a produção da ciência nas interconexões entre o social e a natureza (MOLINA; SÁ, 2010, p. 373).

Se aceitarmos que a educação deve ter como função social a vivência da vida contemplativa do pensar, querer e julgar em consonância com a *vita activa*, a base para a construção do conhecimento deve ser a própria vida. Por conseguinte, a essência do aprender está na capacidade de pensar os sujeitos, as contradições sociais, as relações entre os homens e entre homem-natureza, dentre outros. Para tanto, o pensamento e a ação são um todo relacionado em que um influencia e ao mesmo tempo é influenciado pelo outro. O pensamento norteia a ação e ela, dialeticamente, reformula o pensar. “O agir abre para o pensar suas possibilidades. Mas é o pensar que confere ao agir o seu sentido e prepara os homens para suas escolhas” (CRITELLI, 2006, p. 80). Nesse sentido, a LEdoC ressalta a necessidade de vincular a realidade dos sujeitos do campo ao processo de construção científica.

Na execução desta Licenciatura, parte-se da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias, ou seja, suas condições de vida; trabalho e cultura, não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização [...] (MOLINA; SÁ, 2010, p. 373).

Isso significa que o processo educativo deve sair da castração do pensamento e permitir que o educando possa aprender a arte de pensar, de produzir, de se fazer e refazer, de forma a compreender que estar no mundo é fazer parte dele. E, ao mesmo tempo, ser o mundo em uma atitude de autonomia e responsabilidade pelas ações decorridas das escolhas feitas, conforme diz Arendt (apud CRITELLI, 2006, p. 80), “[...] o existir é uma correspondência aos apelos do ser”. Portanto, incentivar e favorecer o aprender a pensar no processo formativo é ensinar ao aprendente uma atitude de acolhida e escuta atenta dos acontecimentos do viver de cada dia, no intuito de construir conhecimentos para a vida e não para responder às necessidades do mercado.

Segundo Critelli (2006), o conhecimento é um dos aspectos do pensar que nos permite construir caminhos para dar seguimento à vida, de maneira que esse sirva como instrumento de compreensão do mundo. Educar para aprender a pensar é trabalhar na perspectiva da compreensão do mundo inerente à humanidade, que deve se colocar em atitude de compreender a vida e os acontecimentos que nos rodeiam. Essa atitude possibilita uma reconciliação com o mundo, de maneira que o reconheçamos como nossa casa.

O pensamento também é um ato do pensar e mantém uma intercomunicação com a compreensão e o conhecimento. O ponto de encontro entre eles é que todos são instrumentos de compreensão da vida e do mundo que nos cerca. Enquanto o conhecimento busca entender o que é, a compreensão nos permite dar sentido ao conhecimento. Ambos são complementares na arte do pensar humano.

Educar para aprender a pensar é ensinar a ler as entrelinhas e suspeitar do próprio conhecimento, das definições que estão postas ao longo da história, preparando o caminho para o desconhecido, para o novo. Arendt chama isso de força do pensar.

É na força do pensar que a humanidade é capaz de articular a vida e construir o mundo. É nessa articulação que os homens buscam o sentido e o significado para suas ações, assim como a capacidade de julgá-las criticamente. Conforme aponta Critelli (2006, p. 81), “A descoberta do sentido das coisas e dos acontecimentos prepara nossas escolhas e alicerça a autoria da nossa vida. A autoria da vida, talvez, seja o destino último, a convocação mais essencial do pensamento”.

A luta pela educação de qualidade não se traduz somente em criar e fazer funcionar escolas e formar pessoas em cursos de nível médio e superior. A perspectiva é construir uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira com o efetivo protagonismo dos sujeitos, articulada a um projeto de classe que tem, nas lutas do campo, a sua maior referência (ROCHA, 2010, p. 367).

Educar para o pensar é oportunizar ao educando o conhecimento de si, a tomada de consciência de sua estadia no mundo e, portanto, de seu papel perante a sociedade, de sua responsabilidade diante da vida. O pensar deve “favorecer a autoria dessa existência”. Assim o pensamento é o elemento básico para a construção do conhecimento. Tal concepção questiona a supremacia do conhecimento sobre o pensamento, no sentido de entender que o conhecimento é resultado de uma construção mental e da reflexão sobre a experiência, de forma que os educandos possam ser de fato autores da vida, na vida e para a vida, pois “a autoria da vida requer reflexão”.

Situar a formação a partir da reflexão e ação dos sujeitos envolvidos em sua própria formação parte da compreensão de que o currículo por áreas do conhecimento na LEdoC é um instrumento que se propõe a contribuir para que o professor com essa formação seja um sujeito que tenha condições de:

[...] pensar a educação a partir de uma lógica integradora e de totalidade. Que tenha condição de relacionar conhecimentos científicos e conhecimentos práticos de forma a superar a visão de que teoria e prática são polos dissociados e que possa trabalhar com base na realidade do homem e da mulher do campo (TRINDADE, 2011, p. 71).

#### **4.6.1 Compreensão de Tempo Escola e de Tempo Comunidade**

A LEdoC/UnB se propõe a organizar a formação em alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Ao conceber os tempos formativos como dois tempos que esbelecem estreita relação entre si, entende-se a unidade na perspectiva da diversidade da qual decorre a compreensão de um uno plural. A interação entre TE e TC é uma tentativa de acompanhar a capacidade de movimento que é inerente ao ser humano e ao conhecimento. Uma vez que o conhecimento traz em si a ideia de movimento, a capacidade de renovação que se estabelece na vida cotidiana, o ir e vir do educando mediados pela pesquisa provocam e suscitam a compreensão dos diferentes tempos de formação em uma

dimensão intregadora, a ponto de tornar o que é plural em um elemento singular, e o singular, em um elemento plural.

A alternância propõe a superação da linearidade da construção do saber e da justaposição dos tempos formativos, conforme assinala Gimonet (2007, p. 123), “Com a aternância convém então pensar de maneira globalizada, em interação, em continuidade e rupturas, em provisório e incerteza. Convém sair do pensamento linear, da relação binária, da justaposição das coisas, do ser humano objeto [...]”. A formação se articula com a ideia de formar pesquisadores orgânicos, promotores do pensar a partir da complexidade da vida, de acordo com Trindade (2011).

Compreendo que, na LEdoC, o TC é tempo de formação presencial, de vivências e pesquisas. Nesse tempo, são desenvolvidas atividades orientadas pela equipe de formadores, que consistem na realização de momentos que possibilitam conhecer o cotidiano da escola do campo e a comunidade, além de um tempo para o aprofundamento teórico. É importante destacar que as atividades citadas fazem parte de um conjunto de ações que estão imbricadas entre si e imbuídas de intencionalidades pedagógicas que se intercomunicam (interdisciplinaridade).

O movimento constituído é profundamente marcado pela dialética na qual a lógica de organização do trabalho pedagógico sofre uma inversão em relação ao processo hegemônico. Enquanto a lógica de produção do conhecimento predominante parte da teoria para compreender a realidade, na LEdoC, existe a intenção de que a realidade, as vivências, as tramas e contradições da escola e da comunidade apontem os caminhos teóricos dentro do contexto da aprendizagem.

O TE inicia-se com a realização do seminário de TC, ou seja, o primeiro momento do TE é o espaço de acolhida do TC. É um tempo de partilha e de encontros. O seminário de TC é uma ferramenta que prepara a abertura do TE. Nesse momento, estão presentes, na medida do possível, todos os educadores, pois isso é de extrema relevância para que o coletivo de educadores possa pensar as aulas, a partir das partilhas realizadas.

Compreendo que a realização do seminário de TC se apresenta como uma forma de propiciar o diálogo entre a teoria e a realidade como um modo de identificar especificidades formadoras das quais fala Arroyo (2010), que são a luta pelo direito à vida e pelo direito à terra, enquanto território material e imaterial.

A dinamicidade dos diferentes tempos pedagógicos e a interdisciplinaridade da formação continuada da equipe docente, segundo Molina e Sá (2011, p.47), são uma emergência do processo:

[...] o trabalho pedagógico interdisciplinar se coloca como uma exigência metodológica e epistemológica, provocando a realização de um processo permanente de formação dos docentes da universidade que atuam nesse processo, tendo em vista a inexistência dessa prática na formação anterior dos mesmos [...].

Compreendemos que a formação integral mediada pela pesquisa na formação por alternância parte do princípio da indissociabilidade do sujeito em formação, da práxis social e do compromisso com a construção de um novo projeto de campo e de sociedade.

A dinâmica da alternância tem na comunidade, nas relações comunitárias, na realidade do educando, no movimento e na luta os princípios básicos norteadores do currículo escolar. Nessa proposta, a organização curricular e pedagógica pretende definir-se pelas demandas, contradições, relações e cotidianos vivenciados pelo educando e sua comunidade. Não é possível pensar um Projeto Político Pedagógico de uma escola, cuja proposta metodológica é organizada por alternância, que desconsidere o modo de vida seus sujeitos.

#### **4.6.2 Organização do Tempo Escola na LEdoC/UnB**

O Tempo Escola é o tempo realizado na universidade. Ele se constitui de vários tempos formativos. Para falar dos diferentes tempos presentes no TE na LEdoC/UnB, tomaremos por base as reflexões feitas por Barbosa (2012). Para a autora, os tempos educativos no TE contribuem para, dentre outros fatores, a organização do tempo pessoal e coletivo do grupo de educandos, bem como para auto-organização. A autora apresenta seis tempos educativos:

**Tempo abertura e memória** – é o primeiro tempo pedagógico do dia. Ele se constitui de um momento no qual os estudantes podem trabalhar um tema específico que seja de interesse do grupo, podendo ou não estar articulado com o conteúdo de uma ou mais disciplinas. Além disso, é feita a memória do dia anterior. Nesse espaço, o estudante pode usar de sua criatividade e liberdade de expressão, conforme apresenta Barbosa (2012, p. 145), ao afirmar que o tempo abertura é:

[...] aberto a várias possibilidades e formas de expressão, abrangendo as questões do campo, da educação do campo, dos movimentos sociais e sindicais, das lutas camponesas, etc. É um momento de mobilizar a sensibilidade, utilizando diversas linguagens (lúdicas, reflexivas, informativas, etc). Seu planejamento e execução é tarefa dos Grupos de Organicidade, obedecendo a uma escala.

**Tempo Estudo** – consiste em um momento de estudo e aprofundamento das teorias. Tem o objetivo de fazer memória das leituras realizadas no dia anterior. É um momento em que o estudante pode fazer uma síntese pessoal dos principais conceitos trabalhados.

**Tempo Aula** – este se constitui no “[...] tempo diário destinado ao desenvolvimento dos componentes curriculares previstos na matriz curricular, sob a orientação de um ou mais docentes [...]” (BARBOSA, 2012, p. 145). Compreende-se por tempo aula o momento de reflexão e troca entre educador e educando, tendo em vista que a aula é uma construção coletiva.

**Tempo Trabalho** – é um tempo destinado à realização de atividades e serviços. Segundo Barbosa (2012, p. 146), eles são “[...] necessários à manutenção dos espaços coletivos e para o adequado funcionamento do curso. O Tempo de Trabalho é realizado pela vinculação de cada estudante a um dos Setores de Trabalho, coordenados por um dos estudantes eleito pelos membros do grupo”. É subdividido nos setores de trabalho: comunicação, cultura e esporte; secretaria; limpeza de áreas comuns; lavanderia; cozinha e refeitório; ciranda;<sup>32</sup> e saúde.

**Tempo Atividade Física** – “[...] destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados que visem o relaxamento muscular, alongamento, atividades lúdicas, correção de postura física e vivência de jogos cooperativos” (BARBOSA, 2012, p. 146).

**Tempo Organicidade** – constitui-se no momento no qual os grupos de organicidade se encontram para realizar vivência de organização e gestão coletiva. No início da etapa, os estudantes são organizados em grupos. Cada grupo tem uma função específica de ajudar na cogestão do curso. Este é um espaço rico em experiência de gestão coletiva, de gestão de conflitos, encontros de ideias, divergências e contradições, dentre outras. O tempo organicidade na LEdoC é dividido

---

<sup>32</sup> “Ciranda é o espaço de acolhida das crianças menores de seis anos trazidas por suas mães e pais, estudantes do Curso. Tem como objetivo garantir que a mulher ou o homem camponês possam permanecer em Brasília durante o período de Tempo Escola sem que isso signifique o afastamento de seus filhos e filhas ainda em idade pré-escolar” (BARBOSA, 2012, p. 146).

em quatro instâncias, de acordo com Barbosa (2012, p. 146): Grupo Organicidade, Setor de Trabalho, Coordenação Político Pedagógica e Plenária da Turma.

*Grupo de Organicidade (GO)*: trata-se de um espaço destinado à reflexão de atividades referentes ao processo organizativo. Dentre elas, citam-se tarefas ligadas à cogestão do curso, bem como ao desenvolvimento da autonomia. Como se trata de um espaço que contribui para a formação de sujeitos coletivos, a organização dos grupos leva em consideração a questão de gênero, de região de origem e de participação em movimentos sociais. Segundo Barbosa (2012, p. 149), o Grupo de Organicidade:

É a base de organização do coletivo, espaço primeiro de fortalecimento da afetividade e de identificação de problemas e questões que devem ser resolvidas dentro desta instância, caso diga respeito apenas aos membros do Grupo; ou encaminhadas para as instâncias seguintes quando forem relacionadas a questões do curso como um todo.

A vivência nos grupos de organicidade contribui na construção dos sujeitos coletivos na perspectiva tratada por Maria da Glória Gohn, quando afirma que as pessoas se constituem no processo de interação, uns com os outros “[...] sujeitos coletivos expressam demandas de diferentes naturezas, têm capacidade de interlocução com a sociedade, civil e política” (GOHN, 2008, p. 113). Os grupos de organicidade, compreendidos como um espaço no qual os sujeitos se formam em contato com as diferenças e na interlocução com outros sujeitos, estão de acordo com a proposta de formação da licenciatura cujo objetivo é formar um educador com inserção para além da sala de aula.

*Setor de Trabalho (ST)*: a vida em grupo requer a participação de todos na organização geral do espaço. Além disso, Barbosa (2012, p. 150) destaca que esse setor possibilita que os estudantes possam exercitar “[...] o princípio de solidariedade e cuidado com o outro, gerindo o próprio espaço de convivência”.

*Coordenação Político Pedagógica (CPP)*: ela é constituída por alunos representantes de turmas, docentes da licenciatura, coordenadores dos grupos de organicidades e dos grupos dos setores de trabalho. O CPP objetiva fazer o planejamento pedagógico da etapa.

*Plenária da turma*: de acordo com Barbosa (2012, p. 150), consiste em uma “[...] instância que reúne todos os estudantes para momentos de estudo, avaliação,

reflexão e tomada de decisões a respeito do curso, das relações interpessoais e questões da organicidade”.

**Tempo Cultura** – “[...] tempo quinzenal destinado à socialização e reflexão sobre expressões culturais diversas e resgate da cultura popular. Pode estar articulado às atividades dos componentes da etapa” (BARBOSA, 2012, p. 146).

**Tempo de Análise de Conjuntura** – “[...] tempo quinzenal destinado ao acompanhamento e debate de noticiários (de televisão, rádio, jornais impressos ou jornais eletrônicos; de programas veiculados pela mídia; de filmes e peças teatrais) [...]” (BARBOSA, 2012, p. 146). Além disso, esse tempo pode ser realizado a partir da intervenção de convidados em debate de tema conjuntural de interesse da turma.

Além dos instrumentos citados, o Tempo Escola na LEdoC/UnB apresenta outros instrumentos conforme mostra o Quadro 8.

**Quadro 8 – Instrumentos pedagógicos do Tempo Escola – LEdoC/UnB**

Instrumento	TE	Função
Seminário de TC-TE	TE	Socializar conhecimentos sobre os territórios e sobre as ações de IOE e IOC. Realizado no primeiro e últimos dias da etapa.
Seminários de TC	TE	Reflexão sobre os conflitos nos territórios. Realizado no decorrer da TE, semanalmente.
Seminário de preparação do TC	TE	Definição pelos estudantes das táticas de intervenção para IOC e IOC específicas de cada território. Socialização da proposta de TC da coordenação.
Seminário de avaliação da etapa	TE	Avaliação coletiva da etapa finalizada e planejamento da próxima etapa.

Fonte: Barbosa (2012, p. 246-247).<sup>33</sup>

#### 4.6.3 Organização do Tempo Comunidade na LEdoC/UnB

Em relação ao Tempo Comunidade (TC), sua organização na LEdoC/UnB, de acordo com Molina e Sá (2010, p. 385), é composta de “[...] três dimensões ou momentos, que são o estudo, a intervenção social em sua comunidade e sua escola, planejadas e executadas coletivamente e a elaboração de registros e reflexões por escrito [...]”. Essas atividades citadas por Molina e Sá (2010), são planejadas e realizadas em grupo quando existe mais de um estudante da mesma comunidade ou

<sup>33</sup> Fonte original, este quadro completo apresenta, além dos instrumentos relativos ao Tempo Escola, os instrumentos do Tempo Comunidade.

de comunidades próximas, cuja escola de inserção é compartilhada com outros colegas de turma. O estudo no Tempo Comunidade constitui carga horária na grade curricular do curso e se refere ao estudo teórico ou prático de uma ou mais disciplinas dos componentes curriculares. A intervenção social consiste na participação do estudante da licenciatura em atividades a serem realizadas na comunidade ou na escola de inserção.

O Tempo Comunidade (TC) é, segundo Trindade (2011, p. 83), “[...] tempo intensivo de formação presencial nas comunidades de inserção, com desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pelo curso [...]”.

A organização do TC se dá, dentre outros fatores, a partir dos instrumentos de Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC). De acordo com Barbosa (2012, p. 151), Inserção Orientada é “[...] uma expressão criada para indicar um conjunto articulado de ações que orientam e movem a inserção dos estudantes da LEdoC em uma determinada realidade, organização ou em um determinado processo, espaço, território” .

Os educandos, ao ingressarem na universidade, são orientados a direcionar o olhar investigativo para escola e para a comunidade. Para isso, são realizadas atividades que as compreendem como objetos de estudo na formação dos futuros educadores.

As atividades de IOE e a IOC se articulam com o contexto do campo e da escola, na busca de sentido que, conforme aponta Morin (2000, p.36), “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido [...]”. Acrescenta-se a isso, citando Claude Bastein que enfatiza: “[...] a contextualização é a condição essencial para a eficácia” (BASTEIN, 1992 apud MORIN, 2000, p. 3). É o sentido que convida o educando a se comprometer com a construção do novo, inserindo-se na luta de forma contra-hegemônica.

[...] a estratégia de uma ação contra-hegemônica se realiza na gestão de uma nova hegemonia que, portanto, contará necessariamente com múltiplos sujeitos políticos que agirão nas relações do cotidiano em todas as esferas do tecido social [...] (BOCAIUVA; VEIGA, 1992, p. 23).

Conforme os conceitos do materialismo histórico-dialético apresentados no primeiro capítulo deste trabalho, no qual apresentamos um breve histórico da

Educação do Campo no Brasil, nossa compreensão de contra-hegemonia é aquela em que os sujeitos do processo se colocam diante da realidade, inserindo-se nela como agentes de transformação social com objetivo de contribuir para construção de um novo projeto político. No caso específico dos sujeitos do campo, pretende-se caminhar na direção da instauração de um novo projeto de sociedade e de desenvolvimento para o meio rural.

As contradições inerentes ao processo pedagógico da escola e da constituição das comunidades camponesas são tomadas como elementos estruturantes das atividades de IOE e IOC. Em tal concepção, a teoria torna-se uma ferramenta de leitura da realidade, ao colocar-se a serviço da compreensão da existência e produção da vida no campo.

O conceito de Inserção Orientada na Escola (IOE) é um conjunto de atividades ocorridas no Tempo Comunidade que será realizado na escola de inserção pelos estudantes. Essas atividades são realizadas mediante acompanhamento e orientação da equipe docente do curso. A presença do estudante da LEdoC na escola possibilita que ele conheça por dentro o espaço para o qual está sendo preparado para atuar enquanto profissional e sujeito do campo; além disso, permite que o estudante compreenda que a construção da escola requer um olhar diferenciado em relação a ela. De acordo com Molina e Sá (2011, p. 54), a IOE objetiva:

[...] promover a participação ativa e orgânica na vida da escola durante o processo do curso, com objetivo de instigar o movimento formativo da práxis no foco específico de profissionalização na escola da Educação Básica do campo, com ênfase na construção do desenho da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino fundamental e do ensino médio, conforme consta do PPP do curso [...].

Nessa luta pela especificidade de um projeto de campo e no contexto de tensões e de movimentos, tem sentido que uma das fronteiras dela seja a escola do campo no campo, atuando contra políticas de fechar escolas, de transportar crianças e adolescentes, de desenraizá-las de seu chão cultural, de sua vida e de sua identidade. E tal luta se complementa e se fortalece com a presença de educadores(as) do campo no campo.

A Inserção Orientada na Escola (IOE), de acordo com Barbosa (2012, p. 153), tem como objetivos: garantir que a escola seja objeto de estudo/ação, de

teoria/prática durante todo o processo do curso; contribuir na estratégia de acompanhamento político-pedagógico às escolas pelas organizações/movimentos sociais de trabalhadores do campo; e participar da construção de experiências pedagógicas escolares referenciadas na Educação do Campo.

A IOE se apresenta no contexto de transformação da escola do campo como uma forma de superar a pedagogia da exclusão, apresentando a pedagogia libertadora como uma possibilidade de transformação que, de acordo com Gadotti (1998, p. 73), “[...] é possível porque, mesmo num sistema educativo construído para a reprodução, em que a educação reproduz a sociedade, ela necessariamente reproduz as contradições existentes na sociedade, possibilitando uma pedagogia libertadora”.

A Inserção Orientada na Comunidade (IOC) refere-se às atividades realizadas no TC, nos locais de origem dos educandos. Assim como as atividades de IOE, as de IOC também são orientadas e acompanhadas pela equipe docente da licenciatura. Molina e Sá (2011, p. 55) tratam a compreensão de IOC como

[...] um entranhamento com estranhamento no mundo/na vida da comunidade, estando lá e aprendendo através da participação orgânica e ativa das instâncias da comunidade, bem como nos espaços de sua interface com a escola, contribuindo assim na qualificação desta relação, com a organização de melhorias e na conquista de seus direitos em relação à escola e ao processo de educação.

Os principais objetivos da IOC, de acordo com Barbosa (2012, p. 154), são: a) instigar ou acelerar o movimento formativo da práxis no foco específico de estudo/profissionalização da LEdoC (como ser um educador do campo para além da escola, articulando-a com a comunidade); b) criar ou qualificar espaços de aproximação e diálogo entre a escola e a comunidade; c) contribuir no debate sobre a inserção da escola na vida da comunidade e no desenvolvimento de atividades pedagógicas construídas com a participação da comunidade ou, pelo menos, de parte dela; d) participar com a comunidade, se for o caso, da luta por escola ou por educadores e/ou na ocupação da escola, tendo como referência a Educação do Campo; e) formar um(a) educador(a) capaz de se enraizar na comunidade e de se relacionar com ela, compreendendo o mundo da comunidade (que é diferente do da

escola), nele se inserindo (não basta apenas morar) e vivenciando seus processos educativos.

Os objetivos da IOC deixam claro que práxis e projeto revolucionário são dois elementos indissociáveis no processo de formação dos educadores do campo, compreendendo que a ação formativa não quer apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo com vistas a ultrapassar a alienação humana. Nesse sentido, a intencionalidade formativa da IOC pretende contribuir para estabelecer vínculos entre a teoria e práxis, que aqui é entendida como um elemento emancipatório.

Acerca da relação da práxis com a teoria, Konder (1992, p. 116) afirma que “[...] práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo; é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, ‘abstratas’”.

Nota-se que as atividades de inserção na LEdoC atuam a partir do paradigma de práxis como um “fazer criador de realidades e de sentidos novos”, no qual os processos formativos acontecem mediante a ação de sujeitos inseridos em um processo de construção permanente, em um complexo de relações e movimentos contínuos que reconhecem os sujeitos e seus processos de autonomia. É importante compreendermos autonomia a partir do pensamento de Castoriadis, que enfatiza a ideia de autonomia para designar o domínio humano:

[...] o estado de coisas no qual qualquer um, sujeito individual ou coletivo, é autor de sua própria lei, explicitamente, e tanto quanto isso seja possível, lucidamente [...]. o que implica que ele instaure uma relação nova com sua lei, significando, entre outras coisas, que ele pode modificá-la, sabendo que o faz. [...] A autonomia não é o fechamento, mas a abertura: abertura ontológica, possibilidade de ultrapassar a clausura informacional, cognitiva, organizacional, que caracteriza os seres autoconstituíntes, mas heterônomos (CASTORIADIS, 1983 apud IMBERT, 2003, p. 21).

Ao participar do processo de inserção na escola e na comunidade, com vista a compreender sua lógica estruturante, o estudante, por meio da IOE e da IOC, tem a possibilidade de perceber o viés da manipulação do projeto hegemônico no interior da escola e nas relações comunitárias, de forma a se perceber no processo como promotor de sua autonomia.

Além dos instrumentos de IOE e IOC, o Tempo Comunidade na LEdoC/UnB apresenta outros instrumentos, conforme mostra o Quadro 9:

**Quadro 9 – Instrumentos pedagógicos do Tempo Comunidade – LEdoC/UnB**

Instrumento	TC	Função
Orientações para o TC	TC	Documento entregue ao final do TE definindo as atividades de estudo e de IOE e IOC para cada TC.
Relatório de TC	TC	Elaborado pelo estudante, individualmente, sistematizando suas ações de IOE e IOC durante cada Tempo Comunidade.
História de Vida e Memória	TC	Elaborada pelo estudante, individualmente, no primeiro dia da primeira etapa, com o objetivo de fazer uma volta ao passado de forma que sejam resgatados pessoas, processos e situações da experiência vivida como sujeito do campo e como sujeito-aprendiz.
Visitas às comunidades	TC	Presença dos docentes nas comunidades para acompanhamento das atividades e orientação aos estudantes.
Diagnóstico da comunidade e da escola	TC	Sistematizar informações e aprofundar a compreensão sobre os territórios e escolas de inserção.
Diário de Campo	TC	Registro do processo de pesquisa e de ação na comunidade e na escola de inserção.
Texto coletivo	TC	Relato e análise das atividades de inserção social articulados aos estudos realizados.
Seminários de área	TC	Desenvolvimento de atividades das áreas de formação (Linguagens e Ciências) nas comunidades.

Fonte: Barbosa (2012, p. 246-247).<sup>34</sup>

#### 4.6.4 Interdisciplinaridade na formação

A proposta da interdisciplinaridade na formação por alternância é um caminho inevitável, uma vez que a concepção de alternância integrativa nos remete à ideia uma discussão de um currículo não linear. Hilton Japiassu, ao falar de interdisciplinaridade, destaca a importância de entendermos a disciplinarização. Na visão do autor, disciplinaridade

[...] significa a exploração científica especializada de um determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (JAPIASSU, 1976, p. 72).

Em contrapartida, a interdisciplinaridade “[...] se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no

<sup>34</sup> Na fonte original, este quadro completo apresenta, além dos instrumentos relativos ao Tempo Escola, os instrumentos do Tempo Comunidade.

interior de um projeto específico de pesquisa. [...]” (JAPIASSU, 1976, p. 74). Para o autor, o fundamento da interdisciplinaridade está justamente na superação do processo de engessamento da disciplinarização. Ele fala de dois tipos de concepção interdisciplinar. O primeiro, o qual chama de interdisciplinaridade linear ou cruzada, consiste “[...] em uma forma mais elaborada de pluridisciplinaridade na qual as disciplinas trocam informações sem criar reciprocidade entre as mesmas”. O segundo tipo é chamado de interdisciplinaridade estrutural. Ele consiste em criar processos nos quais “[...] duas ou mais disciplinas ingressam, ao mesmo tempo, num diálogo em pé de igualdade”, no qual uma não se sobrepõe à outra de forma que o enriquecimento e as trocas sejam recíprocos (JAPIASSU, 1976, p. 81).

Na LEdoC, a interdisciplinaridade é entendida como um elemento de articulação “[...] entre diferentes modos de recortes epistemológico do real [...]. Trata-se de um exercício que envolve basicamente a comunicação e o diálogo entre docentes cujas áreas disciplinares de atuação sejam minimamente convergentes” (MOLINA; SÁ, 2010, p. 378).

A dialeticidade do real, a concepção de que o conhecimento é uma construção histórica e social e o materialismo histórico são pressupostos ancoradores da construção da interdisciplinaridade na licenciatura. A utilização dela na organização didática visa à proposição da superação da visão fragmentada e hegemônica de mundo, bem como a construção de um pensar a partir da complexidade da realidade e à compreensão do papel dos sujeitos do campo no seu contexto, de forma que ele possa compreender sua intervenção como um ato político, histórico e dialético. Dessa forma:

O agir e o pensar interdisciplinar se apoiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e de que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação. [...] a interdisciplinaridade também se estabelece a partir da importância e necessidade de uma contínua interinfluência de teoria e prática, de modo que se enriqueçam reciprocamente (LÜCK, 2000, p. 63).

#### **4.6.5 LEdoC e as matrizes formadoras da Educação do Campo**

Caldart (200) discute a importância das lutas sociais dos povos do campo no processo de produção da cultura e do direito à escola. A luta por acesso é um meio pelo qual os movimentos têm incorporado a consciência do direito à escola, de modo

que ela seja um componente natural da vida e sirva como ferramenta de humanização social.

[...] quando o movimento da luta for capaz de combinar a cultura do direito à escola com a cultura do dever de estudar, e estudo neste sentido mais amplo de que aqui se trata, os sujeitos que vão sendo formados neste movimento passam a discutir algo mais do que ter ou não ter escola; passam a discutir também sobre que escola querem ou precisam [...] (CALDART, 2000, p. 69-70).

Segundo Caldart (2000, p. 41), a Educação do Campo é permeada por três ideias forças, sendo elas: **o campo está em movimento**, a Educação do Campo é uma **produção sociocultural de humanização**, e a **nova escola do campo já é uma realidade**.

A primeira ideia percebe o campo em constante movimento, dada a diversidade dos sujeitos e da luta por direitos. A segunda ideia coloca a Educação do Campo em permanente dinamicidade. E destaca a autora que "A educação básica do campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sócio-cultural de humanização das pessoas que dele participam" (CALDART, 2000, p. 42).

A terceira ideia força evidencia as diversas experiências em Educação do Campo que estão pulverizadas pelo Brasil, por meio da ação e da luta dos vários movimentos sociais que têm apresentado resultados significativos do ponto de vista pedagógico, teórico e prático, ao organizar seu Projeto Político Pedagógico a partir da diversidade cultural, política, econômica e humana determinada pela vida no campo, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Existe uma nova prática de escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em *um movimento consciente de construção das escolas do campo* como escolas que ajudem nesse processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2000, p. 42). (grifo da autora).

Trazendo o conceito de pedagogia destacado por Caldart (2000, p. 51), "Pedagogia quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano", por isso, é necessário considerar a força e a potencialidade da escola do campo na construção

de uma nova ordem social. A autora apresenta oito matrizes pedagógicas. Algumas se mantiveram também nas licenciaturas:

a) **Pedagogia da luta social** – funda-se no princípio básico de que o processo de luta é formador, ou seja, o sujeito se forma na postura diante da vida e reforça a sua identidade de lutador:

A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias para que fiquem diferentes do que são. É experiência de que quem conquista algo com luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor. Que em vez de anunciar a ordem provocada pela exclusão, como a ordem estabelecida, e educar para domesticação, é possível subverter a desordem e reinventar a ordem, a partir de valores verdadeira e radicalmente humanistas [...] (CALDART, 2000, p. 52-53).

b) **Pedagogia da organização coletiva** – a coletividade e a cooperação são elementos essenciais nesta matriz pedagógica. Conforme destaca Caldart (2000, p. 54), "[...] é o desafio permanente a quebrar, pelas novas relações de trabalho, pelo jeito de dividir as tarefas e pensar no bem-estar do conjunto das famílias, e não de cada um por si, a cultura individualista em que estamos mergulhados".

c) **Pedagogia da terra** – a relação do homem com a terra, com a natureza, enfim, com os recursos naturais, não pode deixar de ser uma matriz pedagógica que perpassa a Educação do Campo, pois ela tem na terra um elemento de referência na formação. Conforme cita Caldart (2000, p. 55): "O trabalho na terra, que acompanha o dia-a-dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas, mas sim que precisam ser cultivadas".

A terra é matriz em sua relação com o trabalho, ela educa quem nela trabalha para produzir sua existência. Aqui as duas matrizes – terra e trabalho – se encontram e se confundem. A luta pela Reforma Agrária promove o reencontro do sem-terra com a terra, reencontro que é consigo mesmo, com seu *ser terra*, com o aprendizado do trabalho na terra; terra como lugar de trabalhar, de morar, de viver e de morrer; de recriar um modo camponês de produzir (BARBOSA, 2012, p. 107) (grifo da autora).

d) **Pedagogia do trabalho e da produção** – concebe o trabalho como elemento que gera a produção do que é necessário para que a vida possa existir em termos de qualidade. Ela é compreendida como um processo que humaniza e educa "[...] através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material e sua existência. É talvez a dimensão da vida que

mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa [...]" (CALDART, 2000, p. 55-56).

e) **Pedagogia da cultura** – a autora coloca a cultura como matriz pedagógica na medida em que acredita que o ser humano se educa “[...] manuseando as ferramentas que a humanidade produziu ao longo dos anos”. Ela afirma ainda que “[...] é a cultura material que simboliza a vida. O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que a troca de palavras” (CALDART, 2000, p. 56).

f) **Pedagogia da escolha** – a “escolha” como matriz pedagógica busca um equilíbrio entre escolhas pessoais e escolhas coletivas, haja vista que a ideia de movimento está intimamente relacionada ao sujeito individual e ao sujeito coletivo.

g) **Pedagogia da história** – a história é um elemento estruturante na organização dos movimentos sociais, uma vez que a memória coletiva é um bem imaterial que tem força política e pedagógica na construção da identidade do camponês. Nesse sentido, conforme assinala Caldart (2000, p. 59), “Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixa de ver a história apenas como uma disciplina e passa trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo [...]”.

h) **Pedagogia da alternância** – concebemos como uma proposta educacional que tem como intencionalidade pedagógica a formação integral dos alternantes e a capacidade de proporcionar caminhos para a construção do novo projeto de desenvolvimento para o campo e os sujeitos que o constitui. Nessa concepção, a realidade vivida pelos educandos e suas comunidades é objeto central na formação.

#### 4.6.6 Princípios norteadores

Os princípios norteadores da LEdoC, conforme citados anteriormente, postulam-se a partir dos propósitos da formação de educadores que possam ser agentes de transformação na escola e na comunidade. Para isso, é necessário que a centralidade da formação contribua para que os educandos e a escola possam estabelecer vínculos com a realidade, ou seja, a escola do campo deve “[...] vincular-se aos processos sociais vividos, em um sentido de transformação social,

articulando-se criticamente aos modos de produção do conhecimento e da vida presente na experiência social [...]” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 40).

A formação atua na perspectiva de que o educando realize ao menos dois aprendizados básicos: “saber lutar e saber construir” (CALDART, 2000, p. 9). Lutar contra as forças hegemônicas capitalistas e construir uma sociedade contra-hegemônica, a partir da lógica da classe trabalhadora, que supere a dominação, a alienação, a exclusão e a existência das classes.

Para tanto, é necessária uma escola diferente do modelo vigente, uma que seja educadora do povo, centrada na atividade produtiva, na auto-organização e que seja essencialmente revolucionária. Não há como atender a esses propósitos se a escola se desvincular da vida. Na relação vida e conhecimento, a escola:

[...] não cuida apenas de mudar conteúdos, mas traz novos valores e atitudes; se constrói como uma escola integral, que lida com todas as dimensões do ser humano. Para tanto, é preciso discutir em que consiste essa base que princípios podem garantir que o sujeito do campo seja o ponto de partida e o ponto de chegada do processo formativo, como sujeito que sempre traz o seu conhecimento, a construção da história da sua cultura; e com isso formar pessoas que possam ler o mundo, tal qual ele se apresenta hoje à juventude do campo e da cidade (MOLINA; SÁ, 2011, p. 40).

O objeto da escola será com certeza a formação de um ser humano sujeito da coletividade edificada pela classe operária em luta contra a subordinação e proponente de um novo mundo no qual as classes sejam apenas uma ideia obsoleta. O principal ponto que direciona tal construção é a realidade, mas, não basta apenas conhecê-la, é preciso viver nela; portanto, a organização didática e pedagógica não pode permitir que os educandos e educadores apenas estudem a realidade, é necessário “se deixar impregnar por ela” (PISTRAK, 2000, p. 31).

Na LEdoC/UnB, a categoria trabalho pretende ser compreendida como princípio geral educativo que está vinculado à prática social ampla. Essa concepção de trabalho vinculado à vida é que sustenta a compreensão de que a organização do trabalho pedagógico da escola não provoque uma ruptura com a prática. É necessário enfatizar que “[...] a organização do trabalho [...] se dá no seio de uma organização social historicamente determinada. As formas que essa organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social” (FREITAS, 1995, p. 98).

Outro princípio importante na licenciatura são os complexos de estudo. Segundo Freitas (2010 apud MOLINA e SÁ, 2011, p. 41), um complexo de estudo:

[...] é esse conjunto de múltiplas relações que selecionamos, são escolhas de aspectos de uma realidade integrada, cuja compreensão recusa necessariamente o conhecimento fragmentado. O que conduz a integração não é o plano teórico, mas sim o modo como concebemos a realidade. Diversas disciplinas podem usar um complexo como palco para desenvolver seus conceitos. O importante é garantir a unidade teoria-prática

A função dos complexos não é se tornar uma metodologia de organização dos conteúdos, mas é contribuir para que o educando possa compreender a realidade mediante a interpretação das categorias totalidade, contradição, auto-organização, luta de classe, trabalho, transformação, coletividade e desalienação.

E ainda, de acordo com Molina e Sá (2010, p. 376):

Entre esses princípios podem-se mencionar: o protagonismo dos educandos nos processos formativos; o estímulo à sua auto-organização; a ampla participação na gestão desses processos; as mudanças nas estratégias de organização e seleção dos componentes curriculares; a pesquisa como princípio educativo.

#### 4.7 LEdoC: A CONCEPÇÃO DE SUJEITOS COLETIVOS

Compreendem-se como sujeitos do processo de formação na LEdoC, educandos, educadores e comunidade. Educadores, como sujeitos responsáveis pela formação; comunidade, como elemento que também contribui com o processo de aprendizagem; e educandos, como sujeitos da formação.

O processo de formação desenvolvido por esses sujeitos situa-se na ideia de formação omnilateral (conforme anteriormente apresentado), como uma totalidade da qual decorrem as relações sociais. Estamos compreendendo o processo ensino aprendizagem, na LEdoC, como um espaço de construção coletiva que se dá a partir da práxis pedagógica. Para entender essa relação, convém citar o conceito de práxis apresentado por Konder (1992, p. 115).

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Sujeitos coletivos, para Maria da Glória Gohn (2008, p. 112), são “[...] uma categoria fundamental, que constitui e posiciona indivíduos na história dos processos sociais, culturais e políticos de uma sociedade”. Eles se constituem enquanto “atores políticos, sociais, e culturais” historicamente situados. Notamos que o conceito de sujeitos coletivos é imbuído de historicidade. Nesse sentido, não pode ser concebida uma separação entre indivíduo e a situação social na qual está inserido.

#### **4.7.1 Estudantes**

Na LEdoC, o educando é o sujeito, o autor de sua formação. Formação esta comprometida com a luta pela escola rural, com a construção de um projeto de sociedade e de desenvolvimento para o campo, bem como com a organização dos sujeitos e de suas comunidades.

A formação coloca os educandos em contato com a pesquisa, que supera o mero reconhecimento da realidade que os cerca. Prima pela investigação como elemento pelo qual o sujeito se forma, tornando-se uma ferramenta de intervenção e inserção na realidade. Não basta apenas conhecer a escola, a comunidade, o contexto das lutas sociais e as contradições nas quais estão imersos - a escola e o campo brasileiro -, é necessário pensar novas formas de se colocar como sujeitos coletivos dentro de tal contexto, a ponto de se perceber capaz de ressignificá-lo.

Pistrak (2009), ao falar da formação do estudante, destaca que ele a deve partir de pelo menos duas categorias: atualidade e autogestão. Em relação a essas categorias, se tomarmos como base o exercício da organização vivenciado pelos estudantes da LEdoC/UnB nos grupos de organicidade, podemos trazer as reflexões de Freitas (2009, p. 25) para definirmos que o estudante da licenciatura é aquele que deve “[...] vivenciar a atualidade entendida como compromisso, com os interesses e anseios da classe trabalhadora no processo de transição, de construção de uma nova sociedade sem classes”.

Nesse sentido, a formação na LEdoC pretende contribuir para que se compreenda que, atualmente, nas escolas do campo, é preciso um professor-construtor cientificamente formado, um professor-lutador que saiba se autogerir e se

auto-organizar no combate. Não um simples professor. Mas, um militante, um sujeito em luta, que também ensina na perspectiva da organização coletiva, contraponto ao modo de ser professor na visão capitalista que ensina a partir de uma ótica individualista e de competição.

O papel deles vai para além da educação escolar; trata-se de educadores do povo do campo cuja “[...] ação formativa desenvolvida [...] deverá ser capaz de compreender e agir em diferentes espaços, tempos e situações” (MOLINA, 2009, p. 191).

#### 4.7.2 Professores

Na escola capitalista, o professor é o centro do processo e o detentor do conhecimento. Na LEdoC, o educador é um sujeito da formação que atua na perspectiva da construção coletiva do conhecimento, cuja premissa é a produção do saber por meio da pesquisa.

É o agente que contribuirá no processo ensino-aprendizagem na medida em que busca relacionar teoria e prática, conhecimento científico e os diversos saberes da realidade do estudante. Outra questão fundamental em relação ao papel do educador é que ele deve trabalhar na perspectiva de colocar a teoria a serviço da construção de um projeto de sociedade contra-hegemônico. Nesse sentido, a teoria deve ser apresentada aos educandos como uma ferramenta de libertação, para isso deve ser caracterizada pela categoria da historicidade.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que *sair de si mesma*, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus *atos reais, efetivos*, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de *organização dos meios materiais e planos concretos de ação*: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver *ações reais, efetivas*. Nesse sentido, *uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações*, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação (SANCHEZ VAZQUEZ, 1968 apud SAVIANI, 2011, p. 31-32) (grifo do autor).

A relação do educador com o conhecimento deve evidenciar a materialidade e a totalidade da formação na perspectiva de crítica à escola capitalista e negação do currículo que prepara para a domesticação. A atividade docente possibilita a

construção de um processo crítico em relação ao modelo tradicional de formação de educadores, bem como sobre o modo de produção do conhecimento em uma perspectiva emancipadora:

Para tanto, a atuação política e pedagógica pressupõe, portanto, a tomada de consciência dos próprios agentes educacionais acerca do papel que eles exercem nesta sociedade e das condições atuais de trabalho docente, especialmente aqueles que se inserem na rede pública (TONET, 2005).

### 4.7.3 Comunidade

A comunidade na LEdoC refere-se aos diversos grupos sociais, às famílias, às instituições, dentre outros atores das regiões de origem dos educandos. É um dos sujeitos da formação na medida em que é compreendida como um espaço de relações sociais, de produção da cultura, de valores, de saberes, o que a torna um espaço de vida que aglutina os elementos sociais e humanos. É nesse espaço que são estabelecidas as conexões entre as pessoas em reciprocidades e as trocas.

No âmbito pedagógico, a comunidade é o espaço onde acontecem o TC e as atividades de inserção IOE e IOC, com vistas a favorecer a gestão de processos educativos nas comunidades que, de acordo com o PPP, consiste na:

[...] preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola (PPP, 2009, p. 18).

A comunidade é um espaço no qual o educando vivenciará a experiência de fazer parte dela e de ser educador nesta mesma comunidade. Dessa forma, ela atuará na construção da identidade de campo e de camponês, uma vez que se estabelece nas relações sociais. É um espaço de constituição de sujeitos coletivos no movimento de criação e recriação da realidade cotidiana.

Uma vez que o planejamento de TC deve ter como princípio a “[...] vida concreta dos estudantes, que inclui: seu trabalho em vista a reprodução da existência; sua vida familiar; sua inserção na vida da comunidade; sua militância numa organização social” (PPP, 2009, p. 50), ele está concebendo a comunidade (entendida como relações sociais) em sua totalidade, como acolhedora e promotora

da identidade de sujeitos coletivos e, por essa razão, constitui-se em um dos sujeitos da formação.

A seguir, retomaremos algumas das categorias apresentadas neste capítulo com vista a discuti-las a partir da compreensão dos sujeitos da formação da licenciatura. Serão analisadas as categorias: alternância no Ensino Superior e os diferentes tempos de formação – Tempo Escola e Tempo Comunidade –, produção de conhecimento, concepção de alternância, hegemonia e contra-hegemonia, formação humana, auto-organização e interdisciplinaridade.

## 5 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

*“Há homens que lutam um dia, e são bons;  
há homens que lutam por um ano, e são melhores;  
há homens que lutam por vários anos, e são muito bons;  
há outros que lutam durante toda a vida, esses são imprescindíveis.”*  
(Bertold Brecht)

Nos últimos anos, os movimentos sociais do campo têm empreendido uma acentuada luta por educação para o meio rural. A luta por escola apresenta um caráter próprio quando insere, no âmbito dos direitos, a especificidade do campo. Com isso, intensificou-se a luta por uma educação e uma escola que estejam de acordo com a cultura dos povos que ali vivem. Na segunda fase dessa caminhada, os movimentos apresentam uma nova bandeira de luta, conforme mostra Arroyo (2010, p. 478):

Os movimentos sociais do campo colocaram em suas lutas como prioridade “professores do campo nas escolas do campo”. Essa luta parte de algumas constatações: a maioria dos educadores-docentes que trabalham nas escolas classificadas como rurais, não são do campo. Vão da cidade para lecionar nas escolas ditas rurais e voltam à cidade. Não são formados nas especificidades da realidade do campo, suas formas de produção camponesa e de sociabilidade, cultura, identidades. Desconhecem a dinâmica econômica, social, política, cultural e de lutas no campo. Não tem enraizamento cultural, identitário com os povos do campo. Como ser educadores(as) docentes nesse desenraizamento humano e nesse distanciamento entre o viver, ser na cidade e no campo? Nesse quadro adquire todo sentido político-pedagógico a luta dos movimentos do campo por ter um quadro docente-educador do campo nas escolas do campo.

Arroyo (2010, p. 478, grifo nosso) complementa acrescentando que, dessa bandeira de luta, [...] “nasce uma das prioridades dos movimentos nas últimas décadas: criar mecanismos próprios de formação de educadores(as) docentes com **enraizamento nas identidades**, lutas, culturas do campo”. A identidade é um processo de construção social e, portanto, uma relação de poder. Conforme mostra Silva (2012, p. 81), “O poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. Identidade e poder não são nunca inocentes”.

Ao esvaziar a escola do campo de educadores que estejam enraizados naquela cultura, provoca-se uma descaracterização e desconsideração das formas de vida existentes no meio rural. A luta por educadores do campo se legitima

perante a necessidade de estabelecer o território camponês que está ameaçado pela expansão mercadológica do território capitalista.

A identidade constrói territórios e perspectivas. Por essa razão, a escola do campo e seus sujeitos não podem ser alijados do direito de se constituírem enquanto povo com uma identidade particular: a de camponês. Para a construção das identidades e referencial de povo e de campo, é necessário, dentre outros fatores, pensar um projeto de educação que, em primeiro lugar, considere os seus sujeitos no processo de formação.

Segundo Vilas Bôas (2011, p. 309), a identidade que está em construção não é unicamente cultural, de inclusão, é uma identidade de classe que tem como objetivo a superação da situação de exploração mediante uma ação política de transformação da realidade que tem como norte o sentido de totalidade.

A LEdoC na UnB tem a intenção de organizar-se de forma que os valores, a cultura e o jeito de ser do campo sejam centrais na organização pedagógica, cujo objeto principal, citado anteriormente, é formar educadores e educadoras com enraizamento no campo, em outras palavras: “intelectuais orgânicos”, comprometidos com o grupo social com o qual se identifica, imbuídos da habilidade de refletir sobre o processo histórico vivido para “[...] conhecer o funcionamento da sociedade, descobrir os mecanismos de dominação encobertos pela ideologia dominante e os enfrentamentos das classes na disputa pelo poder” (SEMERARO, 2006, p. 374).

A licenciatura na UnB pretende buscar uma centralidade na pessoa em formação. É a partir dela e de suas relações com o meio, que a formação se constituirá em um elemento chave para a compreensão da vida, de si e do outros. Estão presentes o princípio da condição humana e sua existência material. Acerca da existência, Marx e Engels (2009, p. 40-41 apud JESUS, 2010, p. 414) afirmam que:

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção da própria vida material e, de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os seres humanos vivos.

Portanto, o acesso a terra e ao direito de construir seu território e sua identidade enquanto povo deve ser considerado pela escola que se pretende para esses sujeitos.

A partir dessas questões, este trabalho buscou fazer a análise dos dados para a compreensão da concepção de alternância que está sendo construída na Licenciatura em Educação do Campo na UnB, a partir das categorias apresentadas anteriormente e aqui retomadas para situar a discussão teórica com base no materialismo histórico-dialético:

1. concepção de alternância;
2. compreensão de TE e TC;
3. articulação da realidade dos educandos e teoria;
4. produção de conhecimentos;
5. interdisciplinaridade;
6. relações pessoais e coletivas;
7. contra-hegemonia;
8. relação universidade e comunidade;
9. institucionalização.

## 5.1 ALTERNÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO COMO CATEGORIA DE TOTALIDADE

A concepção de alternância na LEdoC, segundo Barbosa (2012, p. 139), “[...] é uma estratégia da organização curricular com o objetivo de garantir a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, permitir o acesso e a permanência aos professores em exercício [...]”. A alternância foi adotada no curso tendo em vista o público atendido.

A alternância no Brasil instituída pelos CEFFAs (discutida no segundo capítulo) apresenta uma caracterização específica, que até então está organizada para a formação de nível fundamental, médio e educação profissional de nível médio. Essa pedagogia no Ensino Superior, conforme tratado no capítulo anterior, é um espaço ainda pouco ocupado. Por essa razão, o coletivo de docentes da licenciatura se viu diante da necessidade de repensar a alternância para o nível superior, frente a atual conjuntura da Educação do Campo. Conforme Barbosa (2012, 140), “[...] seria preciso construir uma proposta de alternância para a formação

de professores em nível superior, atendendo às especificidades do contexto universitário, dos sujeitos (já adultos) e às demandas da realidade dos territórios de abrangência”.

Na LEdoC, a alternância integra os diferentes tempos de formação no TE e no TC. O diferencial, neste caso, é que a LEdoC/UnB pretende organizar-se a partir de alguns pressupostos da pedagogia socialista. Essa opção foi uma decisão motivada pelos objetivos a que se propõe a licenciatura, em relação ao papel dos educandos junto à escola e à comunidade rural, (os quais já foram discutidos anteriormente). Por essa razão, neste curso, a práxis é um elemento caracterizador dessa proposta no sentido de que:

[...] acaba sendo aceleradora de dimensões pedagógicas importantes na formação dos educadores, entre elas a de intencionalizar o processo de formação na perspectiva da práxis, no que as atividades de pesquisa podem contribuir significativamente (CALDART, 2006, p. 13 apud MEDEIROS, 2012, p. 175).

Nessa lógica, alternância pretende contribuir para a formação de pessoas reflexivas, atentas às demandas da atualidade ou da realidade na qual estão inseridas, com o intuito de transformação da realidade de exclusão. Somente uma proposta de educação vinculada aos ideais de uma pedagogia libertadora poderá contribuir para que a nova escola do campo seja construída a partir do diálogo permanente com a realidade dos sujeitos para os quais ela se destina.

Notamos que a alternância disposta no Projeto Político Pedagógico trata a formação como uma totalidade que inicia no terreno da vida cotidiana, vai para o TE e volta para a vida cotidiana no Tempo Comunidade. A formação é uma continuidade, o que modifica são os espaços onde ela se constrói. Conforme apresenta a visão de Violeta (professor da LEdoC/UnB), quando destaca que o TE e o TC são uma compreensão que ainda está em construção e que, nesse processo, eles estão se dando de forma articulada:

É materializada no tempo escola e no tempo que a gente está chamando de tempo universitário. A Universidade tem [...] o TE e o tempo comunidade. [...] o que os alunos aprendem aqui, o que eles tentam aplicar nas suas comunidades, o que eles aprenderam no TE em todos os componentes [...] eles tentam trabalhar na sua comunidade e quando voltam, trazem isso, então sempre há um trabalho de retorno, é um ciclo, algo circular que vem, volta, que também isso é a alternância (VIOLETA, 2012).

Contudo, a compreensão de Rosa, outro professor da LEdoC, apresenta uma visão diferente daquela apresentada por Violeta. Para Rosa (2012), a alternância aparece como uma ação pedagógica que possibilita que estudantes que moram distante da universidade possam ter condições de fazer uma formação de nível superior.

Eu entendo a alternância como um sistema mais do que uma metodologia de ensino. E ela tem uma finalidade, então na nossa visão ela tem uma temporalidade porque a alternância é um sistema para atender os sujeitos do campo que não conseguem frequentar a universidade diariamente. [...] Ela é muito mais uma ferramenta no sentido de possibilitar que os sujeitos do campo que vivem distante da universidade possam frequentá-la naqueles 30 dias, 45 dias, 60. Então ela tem uma variação, no nosso caso são em torno de 45, 50 dias cada etapa. Mas em alguns outros cursos tem alternância de 15 dias ou uma vez por mês, uma semana por mês e na Paraíba tem uma experiência interessante que a alternância funciona quinta à noite, sexta e sábado, da licenciatura e de outros cursos, porque a periodicidade da alternância ela vai depender da distância em que os alunos estão, então, por exemplo, em Santa Catarina a alternância tinha uma duração de 30 dias intercalada por uma semana de tempo/Universidade que eles chamam. Porque os alunos todos moram próximos à Federal de Santa Catarina. No nosso caso, como os alunos das primeiras turmas são oriundos do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e mesmo Cavalcante 400 km daqui, eles têm maior dificuldade de chegarem, de virem duas, três vezes no semestre, então, por isso, está concentrado em uma etapa de 45 dias. Então ela gera benefícios, mas gera alguns problemas, por exemplo, o aluno que é professor ou que trabalha na prefeitura, enfim, que tem algum trabalho fixo lá na comunidade, ele tem uma certa dificuldade de permanecer 45 dias. Então nós já estamos fazendo algumas consultas para as turmas mais recentes de fazer etapas menores, de 20 dias, 15 dias com esses que estão mais próximos à Universidade (ROSA, 2012).

A alternância é uma pedagogia do movimento. Ela se constrói diariamente pela práxis dos sujeitos da formação. É um desafio contínuo essa construção, uma vez que é norteadada pela atualidade/realidade e, por essa contínua dinamicidade, requer que a pedagogia seja capaz de acompanhar o movimento da realidade do campo, da conjuntura, do momento histórico de cada sujeito, seja educador, educando ou comunidade. Tais sujeitos também estão em constante dialeticidade, pois eles estão se construindo, uns com os outros, com o trabalho, com a formação, com a instituição, enfim, com a vida.

A ideia do movimento que caracteriza a Pedagogia da Alternância e as relações entre os sujeitos são percebidas pelos educadores como uma sensação de inacabamento, de incompletude. “A gente já mudou muito a forma de trabalhar a alternância e a ainda não descobriu uma forma concreta da qual podemos falar:

bom, pronto! É essa a forma e é essa que dá certo, então a gente está tentando descobrir como fazer [...]” (LÍRIO, 2012).

A educação deve acolher o embrião da inconclusão para tê-la como a mola que propulsionará a busca constante por novos conhecimentos e, sobretudo, por novas formas de contribuir para que seja sempre um instrumento de garantia da existência e da dignidade humana. Quem se acomoda e não percebe o momento da vida não tem condições de fazer uma boa leitura da realidade, porque essa leitura não se faz de fora para dentro, mas de dentro para fora. Por isso, é preciso estar em movimento. “Existe um esforço significativo por parte da equipe de professores da LEdoC de abrir espaços e convencer novos professores e funcionários, da seriedade e valor social do curso. Estes espaços não estão abertos. Temos que conquistá-los cotidianamente” (MARGARIDA, 2012).

Nota-se que a compreensão de alternância expressa nas falas de Violeta, Rosa e Lírio demonstra visões diferenciadas em relação ao mesmo objeto. Enquanto para Violeta (2012), o TC e o TE se dão de forma articulada, o estudante aprende nos dois tempos e espaços de formação, e as vivências de um tempo influenciam o outro, a visão de Rosa (2012) demonstra que a alternância tem sido um instrumento que permite resolver a questão da distância da residência do estudante à universidade, de forma que o educando possa acessar a formação universitária. Já Lírio (2012) destaca que, para a alternância funcionar dentro de uma proposta pedagógica, é necessário que seja criada uma forma, um modelo definitivo que aponte o caminho a ser percorrido.

## 5.2 TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE: A PRODUÇÃO DE SABERES

O Tempo Escola e o Tempo Comunidade possibilitam o entrelace dos saberes dos educandos e suas comunidades com o saber produzido na academia (teorias). As atividades de Inserção Orientada na Escola e na Comunidade, IOE e IOC, se constituem em alguns dos principais instrumentos que possibilitam o encontro de saberes.

Para que o trabalho pedagógico se efetive e cumpra seu objetivo (a formação omnilateral), faz-se necessária uma profunda relação entre os dois tempos formativos. A eficácia do processo, em grande medida, depende de como essa

compreensão é apropriada pelos sujeitos da formação. Nesse sentido, percebemos, pela fala de Margarida, que a compreensão da indissociabilidade dos dois tempos está presente no curso, porém, ainda é um processo em construção:

[...] o diálogo com a comunidade é uma estratégia pedagógica de suma importância para a mudança do modelo tradicional educativo, aplicado ao longo de toda a formação escolar, historicamente [...]. Partimos, sempre que possível, das análises das tarefas comunitárias. De intervenção, de leitura, de diagnósticos, de pesquisa. Falta, no curso, aprofundar os mecanismos de articulação entre os professores que estabelecem atividades. **Por isso, recentemente criamos em colegiado uma coordenação pedagógica que vai pensar mais articuladamente o TC/TE.** Mesmo dedicados a esta tarefa, sabemos que a comunidade é um de nossos focos de leitura. Temos sempre que ampliar essa leitura para novos horizontes, regionais, nacionais, mundiais, para que os sujeitos se construam ao mesmo tempo e de maneira dialética, como ser local e ser do mundo. Na medida em que sua responsabilidade e ação crescem com respeito a sua comunidade é mais fácil fazê-lo pensar em outras dimensões maiores, como sua cidade, seu país e mais genéricas, a humanidade [...]. (MARGARIDA, 2012).

Ao organizar o tempo de formação em alternância entre TE e TC, o currículo do curso coloca a experiência de vida integrada a dos “[...] sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção da vida nas comunidades [...]” (MOLINA; MOURÃO, 2010, p. 373). Podemos observar, na fala de Violeta, como o TE e o TC têm possibilitado que realidade e teoria se aproximem na formação dos educandos:

Eu vejo muito nos depoimentos deles, quando eles chegam no Tempo Escola, eles vão falando do que aconteceu, do que eles foram percebendo, em que os conhecimentos vão ajudando, na prática, na hora que eles se propõem a fazer projetos, a fazer intervenções, a fazer muitas coisas. Então a gente vai percebendo e na própria postura deles de ações dentro da Universidade, dentro do contexto pedagógico [...] e lá na comunidade deles [...] eu, pelo menos, na matéria [...] estou percebendo o que os alunos estão entendendo da língua, da sua forma de falar, do seu aprendizado, da leitura e da escrita, de outros componentes também, de fazerem relação, a interdisciplinaridade que eles próprios fazem e cobram da gente que a gente faça também, que eu acho isso muito importante (VIOLETA, 2012).

De acordo com Rafael Villas Bôas (2011, p. 308), “[...] embora ainda bastante recente, a experiência do Tempo Comunidade já demonstrou força potencial para dinamização do curso, uma vez que coloca educandos e educadores em contato com realidades diferenciadas [...]”. Percebemos a questão da diversidade de espaços e formas de produção de saberes expressas na fala de Violeta:

[...] então você tem uma diversidade muito grande. Dentro de uma sala você escuta os depoimentos dos alunos, a história, as memórias deles e fala assim, poxa, dentro do campo você tem tanta diversidade e **pra mim o grande barato, a coisa mais encantadora é saber lidar com isso**, saber lidar, porque é uma diversidade muito grande, por isso assim que eu vejo a necessidade de trabalhar o universal mas sempre respeitando essas especificidades de cada comunidade, porque, às vezes, você tem uma comunidade que tem o Movimento Sem Terra, um assentamento, que tem uma história, que tem uma especificidade, que a escola é x e funciona assim, já tem outra comunidade que não é assentamento, na verdade não teve luta pra se tornar um assentamento, mas é um assentamento que foi uma divisão simplesmente feita pelo governo, as pessoas entram lá de forma mais tranquila. E que estas pessoas não têm a mesma forma de ver, ou não têm a mesma experiência de luta, não tem a mesma história do outro, o que é diferente de um assentamento, de uma comunidade de quilombo no qual as pessoas têm uma forma de pensar, de agir, a forma de estar na terra ali, de habitar aquele local foi diferente, então você tem uma diversidade de cultura, de identidades, formas diferentes de aprender, a forma de ver o mundo, a forma até mesmo de apreender os conhecimentos. São coisas diferentes. Essa diversidade, ela é muito encantadora. Muito conflituosa, e se a gente não se abre pra isso, isso pode se tornar algo muito pesado. **Mas a gente precisa se abrir, ou seja, está escutando e começar a participar e ouvir essa diversidade e aprender a trabalhar com ela. Eu acho assim um grande desafio. E que precisa de preparação também** (VIOLETA, 2012).

### 5.3 REALIDADE E TEORIA: UMA TOTALIDADE ORGÂNICA

Para Gramsci (apud MARTINS, 2008, p. 246), o conhecimento está atrelado à compreensão da realidade em um movimento orgânico. Pelo seu caráter orgânico, mantém uma estreita vinculação com a realidade afetiva, social, política, econômica, social etc.. Dessa maneira, é muito mais fácil que os sujeitos possam conhecê-la mais e melhor.

A compreensão da realidade em Gramsci se dá mediante a compreensão dos problemas “[...] prementes da realidade vivida pela própria formação econômica e social fazendo com que a noção formal contemplativa que muitos têm desse processo se transformasse radicalmente [...]” (MARTINS, 2008, p. 246). Portanto, na LEdoC, o campo, a escola e a comunidade são:

[...] um objeto central de estudo sistemático e rigoroso do curso, integrando ao perfil de formação desses educadores e o esforço teórico de compreensão e análise da especificidade do campo (nas tensões entre particularidade e universalidade) que se refere aos processos produtivos e de trabalho centrados ou de alguma maneira vinculados à agricultura, das lutas sociais e da cultura produzida desde esses processos de reprodução da vida, de luta pela vida (CALDART, 2011, p. 102).

A LEdoC/UnB tem buscado avançar no quesito interação entre os saberes dos estudantes e de suas comunidades com o conhecimento científico acadêmico, no processo de formação. Quanto a isso, Margarida (professora) ressalta que, no primeiro contato dos estudantes com a LEdoC, a equipe procura fazer uma reflexão mediante a pergunta: quem é esse estudante? Conforme observamos no relato a seguir:

No primeiro momento de contato com o estudante na universidade, a primeira coisa que se pergunta é: quem é você. Durante a chamada Etapinha, momento em que o estudante deve se familiarizar com a lógica do curso, sua estrutura, funcionamento, se estabelece, prioritariamente uma busca dos vínculos entre o que ele é e o que vai ser, como professor de uma escola do campo.

Durante as etapas seguintes os professores retomam sistematicamente os conteúdos trazidos das comunidades, através dos relatórios de TC. Cabe dizer que o modelo com o qual iniciamos o trabalho com os estudantes vêm se modificando aos poucos, com a entrada de novos professores (MARGARIDA, 2012).

O contato do educando com as questões de seu contexto é imprescindível, sob pena de truncar um dos principais meios de libertação, que é a produção de um conhecimento vinculado à dinâmica da vida, de tal modo que os sujeitos se percebam parte de uma totalidade que se apresenta diante da urgência da transformação, mediante a percepção das mais diferentes contradições. Conforme cita Martins (2008, p. 82), “Não existe [...] movimento, processo ininterrupto de transformação do homem, [...] da sociedade sem a contradição. Ela não se constitui como uma simples categoria abstrata, mas [...] se apresenta como um elemento que motiva a superação de uma situação por outra”.

A fala de Rosa (professor da LEdoC) ressalta a importância que é dada para as contradições da realidade do campo, na organização do trabalho pedagógico dentro do curso, ao tempo que deixa transparecer uma preocupação em relação ao tema, ao falar do desafio de saber equilibrar teoria e questões da realidade dos estudantes:

Nós trabalhamos muito com o conceito do conhecimento que é partilhado entre o mundo acadêmico e a realidade do campo, então todos os trabalhos dos alunos que eles fazem ou realizam no tempo/comunidade, eles trazem para a Universidade. Então trazem questões, problemas, relatórios, história de vida, relatório de campo, estágio, o Trabalho de Conclusão de Curso, tudo isso está referendado, baseado na realidade que o aluno vive. Então aqui também tem um pouco de tensão, muitas vezes, porque ele traz um conhecimento lá da sua realidade, mas tem o conhecimento acadêmico

científico que foi acumulado pela sociedade ao longo de séculos que precisa também ser partilhado, ou seja, a questão está entre equilibrar aquele conhecimento que vem de lá e o conhecimento científico produzido aqui, ou seja, é como não fazer sobreposição, nem de sobrevalorizar o conhecimento, os saberes locais, acima do saber científico, e nem o saber científico se sobrepor. O interesse é manter essa inter-relação, porque quando isso é mal compreendido, às vezes, o aluno tem a postura de imaginarem que aquele saber local é superior e se fecham um pouco ao saber acadêmico (ROSA, 2012).

O questionamento aparente na fala de Rosa nos leva a perguntar se o processo está sendo compreendido por alguns como dois tipos incompatíveis de produção de conhecimento. Em dado momento, é hora de estudarmos a realidade, no momento seguinte, esqueçamos a realidade e trabalhemos uma teoria específica. Nessa lógica, pontua-se o cuidado de entendermos que existem diferentes saberes: o científico e os construídos pelos sujeitos do campo. Essa parece ser uma visão fragmentada na qual não está presente a compreensão da interdisciplinaridade.

É interessante destacar uma contradição na fala de Rosa. No item 5.1 deste capítulo, temos uma fala relacionada à concepção de alternância, na qual é evidenciada que ela é uma forma de garantir que o aluno tenha um momento na universidade e um na comunidade. No item 5.3, que trata a respeito da relação entre realidade e teoria, Rosa aponta que a alternância possibilita a interação entre a realidade dos estudantes e o entrelace com o conhecimento teórico, ao tempo em que destaca a necessidade de manter o equilíbrio adequado em tratar os saberes tradicionais das comunidades e o saber científico.

Conhecimento científico, teorias e realidade dos estudantes não são antagônicos, ao contrário, devem convergir para o mesmo foco (compreensão da totalidade). O conhecimento teórico-científico, nesse contexto, deve significar uma tomada de consciência:

[...] o fato de o homem tomar conhecimento da contradição inerente à realidade dificulta a possibilidade de ele continuar vendo-a como um progresso contínuo ad eternum, que segue uma ordem preestabelecida; ao contrário, ele estará mais próximo de ter da realidade uma nova visão, segundo a qual o que vem à frente no processo histórico é algo novo, isto é, não é algo predeterminado, mas fruto da evolução (MARTINS, 2008, p. 83).

A compreensão necessária, no que se refere à interação entre realidade e teoria, é que os conceitos historicamente construídos pela ciência deverão ser articulados com o cotidiano, tendo em vista que os educandos em questão são

sujeitos que vivem um processo histórico de exclusão, diante da disputa e da expansão do território capitalista no contexto agrário brasileiro.

Frente a isso, a formação acadêmica tem o dever moral e social de auxiliar na compreensão de que existe uma ideologia construindo, diariamente, um processo excludente que se perpetuará, caso não haja uma intervenção radical por parte dos excluídos. Conforme assinala Marx (2002, p. 53 apud MARTINS, 2008, p. 85), “[...] a própria teoria torna-se da mesma forma uma força material quando se apodera das massas [...] a emancipação teórica possui uma importância característica prática”.

Ao que parece, o trabalho pedagógico na LEdoC pretende estruturar-se de forma que a realidade do campo e a de seus sujeitos possam aparecer no processo, ainda que essa não seja intencionalidade pedagógica do professor naquele momento. Mais uma vez, aparece a ideia de que o processo de formação em alternância na LEdoC/UnB ainda é um processo em construção, conforme apresenta Lírio (professor da LEdoC):

Eu acho que os estudantes trazem muito a realidade deles, mesmo que a gente não quisesse trabalhar a realidade, eles a trazem para o curso. E isso é pedido pra eles o tempo todo, em diversos momentos. Eu percebo que dentro do curso, principalmente nas primeiras etapas, isso é pedido pros alunos [...]. Dentro dos núcleos a gente tenta abordar a realidade deles, o que eu vejo que alguns conseguem abordar mais que outros, não tão social, mas muito da comunidade, das realidades locais [...] com outros núcleos é um pouco difícil porque eles têm que entender primeiro os conceitos básicos pra poder ver como que eles conseguem intervir ou entender a realidade deles, mas a gente, na medida do possível, está tentando trabalhar isso [...] **mas eles mesmo trazem, mesmo que a gente não queira, eles trazem** (LÍRIO, 2012).

Para alguns, a necessária relação da realidade com a teorização se apresenta como um ponto de tensão, conforme mostra o relato a seguir:

Isso aí pra mim é um ponto nevrálgico, por exemplo, o que é importante? Reconhecimento do tradicional ou é a teoria, ou é o diálogo desses alunos? Então isso, está muito equivocada em minha opinião, na LEdoC. Às vezes, o conhecimento tradicional é super valorizado, [...] isso não torna o ensino equitativo. Tem que ter é diálogo entre conhecimento tradicional e o conhecimento científico, empírico, acumulado por séculos [...] a gente tem essa dificuldade [...]. Então existe uma conexão, mas eu acho que essa conexão devia ser mais equitativa (ORQUÍDIA, 2012).

A tensão presente na fala de Orquídea revela os limites da formação recebida pela escola tradicional, marcada pela primazia do conhecimento científico como verdade única. A resignificação desse paradigma não acontece no momento em

que o sujeito se vê professor, ou educando da LEdoC. Essa é sem dúvida uma ressignificação que deve ser feita no processo, no movimento contínuo da realidade, que será constantemente desafiada por questões como essas. O essencial é saber identificar o momento de cada sujeito. Vale lembrar que estamos falando de sujeitos coletivos, portanto o momento pede um posicionamento pedagógico maduro, para saber acolher o tempo de superação e de rupturas que cada pessoa precisa fazer para que a identidade de sujeitos coletivos seja consolidada.

A dinamicidade da formação que se pretende instituir na LEdoC conclama cada um a refazer seu olhar diante da proposta. Esta não poderia ser diferente, haja vista que é postulada pelos princípios do materialismo histórico-dialético, cujo movimento, uma vez iniciado, toma dimensões que fogem ao controle do sujeito (individual); ela passa a ter a força da totalidade do coletivo. Este, sem dúvida, não é um desafio fácil de ser vivenciado, porém é extremamente necessário. Conforme apresenta Margarida, o movimento provoca rupturas, para as quais os sujeitos não permanecem indiferentes:

Sabemos bem que nossa tarefa é grandiosa e **que não estamos apenas questionando os limites históricos, padronizados pela escola. Estamos questionando a nós mesmos, nossas estruturas formativas, nossas bases pedagógicas.** Por isso, não é possível **uma superação individual. Ela somente terá algum efeito, na medida em que for coletiva.** Minha força unida à do outro (MARGARIDA, 2012).

#### 5.4 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS: NOVOS PARADIGMAS

O conhecimento é tratado na LEdoC como parte da educação dos trabalhadores em suas várias dimensões, que integram um projeto “[...] que tem objetivos de transformação coletiva da realidade, com intervenções organizadas na direção de um projeto histórico [...]” (CALDART, 2011, p. 114). Isso é percebido por Margarida, quando destaca que o conhecimento é produzido em espaços e tempos diferenciados, pelos vários sujeitos da formação:

Há vários meios pelos quais se produz o conhecimento né. Pode ser através dos estudos de graduação que produzem uma leitura de mundo, do curso e das comunidades, que se expressam nas monografias, principalmente, nos trabalhos de pesquisa na graduação realizados por professores e estudantes, e ao longo do curso, e também nos trabalhos produzidos na Pós, através dos estudos de mestrado e doutorado. Tem os trabalhos produzidos em TC, os relatórios de IOE e IOC, que são

produzidos desde o início do curso. Há também as reflexões produzidas ao longo do curso, as avaliações ao final de cada etapa e as memórias das turmas têm produzidos muitos conhecimentos nos momentos de assembleia dos estudantes, nas reuniões de GO e de setores de trabalho, assim como nas CPPs que normalmente não tem sido objeto de estudo né. A interdisciplinaridade ocorre no núcleo básico com a articulação entre as disciplinas. Porém, menos nas áreas, mas já existem esforços neste sentido (MARGARIDA, 2012).

Nota-se que a experiência da LEdoC tira o foco conteudista da aula como um veículo de transmissão de conteúdos. Eles são trabalhados aqui, vinculados ao contexto do educando, de modo que ele possa apropriar-se do método de produção do conhecimento para analisar as questões que permeiam sua realidade.

Arroyo (2010, p. 483) destaca a urgência em superarmos em nossas práticas a tradição generalista e descontextualizada de ensinar, bem como a importância de avançarmos na construção de novos métodos e pensarmos currículos que considerem a diversidade dos contextos dos educandos, tendo a clareza de que se trata de um grande e importante desafio. Conforme cita Violeta (2012):

[...] Nós estamos construindo conhecimento, às vezes apropriando, nós, professores e alunos, de coisas que são pertinentes ao curso que a gente tem que realmente aprender, a gente percebe que o curso demanda uma forma da gente ir aprendendo, apreendendo os conhecimentos, construindo esses conhecimentos. Muitos conhecimentos são construídos pelo conflito, com as experiências dos alunos que é algo positivo que traz. Nós temos o trabalho com os conhecimentos locais, as experiências dos alunos e, também, os conhecimentos universais, o acúmulo que vem da tradição acadêmica que vem aí do conhecimento teórico mesmo de diferentes áreas do conhecimento. Eu vejo uma construção de conhecimento que se dá por meio de um curso que é bastante interdisciplinar na sua essência e que os alunos vão aprendendo isso, eles têm dificuldades, por que têm dificuldades? Porque é algo muito novo pra eles. Aprender, trazer, lidar com os conhecimentos deles, as experiências e com os conhecimentos acadêmicos, conhecimentos diversos, de várias áreas do conhecimento, e, às vezes, em tão pouco tempo (VIOLETA, 2012).

[...]

Então é uma construção complexa, às vezes tensa, conflituosa, um momento de embate, de complexidade mesmo. Isso é até pra gente, por exemplo. E outra coisa não dá pra você ficar só na sua caixinha, ou seja, no seu quadrado, achando que você vai chegar ali com o seu conhecimento de pesquisa, de teoria e vai só trabalhar arquivos que não é desse jeito não! Pra mim não é. Eu leio muitas outras coisas [...] conhecimentos teóricos que não são bem da minha área, mas eu tento que sempre está entendendo isso, renovando, tomando uma postura interdisciplinar mesmo, pra entender. E não achar que o meu conhecimento é melhor que o dos outros não, porque não é, são conhecimentos compartilhados que, às vezes, um tem muito a ver com o outro, a entender essa dinâmica também que não é algo fácil pra muita gente Não é! (VIOLETA, 2012).

Se quisermos constituir um processo de ensino e aprendizagem que tenha eficácia em propiciar a construção do conhecimento, a partir do paradigma da classe trabalhadora, devemos compreender que a nova escola do campo requer o exercício da práxis e a reflexão epistemológica sobre as práticas educativas escolares. Conforme está presente na fala de Lírio, fica claro que, ao buscar a superação da fragmentação do ato de conhecer, o curso propõe a construção da autonomia nas práticas educativas:

Eu acredito que os estudantes estão num processo de construção e de produção de conhecimento a partir do que eles sabem. E, efetivamente, eu percebo essa construção, esse crescimento [...] na escrita e no discurso deles. Eu vejo que eles terão uma produção de conhecimento a partir dos TCCs, da pesquisa que eles estão fazendo que vai gerar produtos efetivamente, dentro da pesquisa vão gerar produtos de produção de conhecimento e nos estágios também, porque na hora que eles estão construindo, trabalhando, eles estão produzindo alguma coisa a partir do que eles estão vendo das disciplinas, agora dentro da área, eu acho que a gente dessa forma está produzindo conhecimento junto com eles. E eu acho que seria interessante a produção de material didático porque a gente tem os livros didáticos, mas os livros didáticos não devem ser seguidos como cartilha, vamos dizer assim, como única fonte de conhecimento. Então a produção de material didático por parte deles, produzir pra eles utilizarem é uma forma de produção de conhecimento também (LÍRIO, 2012).

A fala de Lírio nos ajuda a perceber que a intencionalidade e os objetivos da formação pretendem se materializar por meio do já citado método dialético e não somente a partir das velhas práticas da educação bancária. Esse fazer pedagógico se propõe a problematizar a forma de produzir conhecimento e, por conseguinte, a forma de pensar a educação e a escola.

No que se refere à questão dos conteúdos e sua relação com o Tempo Comunidade, isso ainda é um desafio a ser enfrentado, pois pensar o Tempo Escola e o Tempo Comunidade como tempos formativos nos obriga a pensar nos conteúdos e sua relação com os diferentes tempos e espaços nos quais a formação acontece.

Para isso, é importante nos perguntarmos: como os estudantes aprendem? Como eles trazem os conteúdos do Tempo Comunidade para o Tempo Escola e como os conteúdos do TE chegam até o TC? Para responder a essas questões, a LEdoC/UnB criou o instrumento pedagógico chamado Seminário de Preparação de TC e TE e Seminário de TC.

Como vimos no capítulo anterior, o Seminário de TC e TE é um momento em que os estudantes apresentam os conhecimentos relacionados às suas comunidades, bem como falam das ações que foram desenvolvidas nas atividades de Inserção Orientada na Escola e na comunidade. E o Seminário de TC é o momento no qual os estudantes trazem algumas reflexões acerca de alguns conflitos de suas comunidades.

O seminário de preparação do TC consiste no momento em que os estudantes, de posse de algumas questões que precisam ser mais bem entendidas em suas comunidades, fazem um lavamento de possíveis estratégias e táticas de intervenção na escola e na comunidade.

Nesse momento, os principais conceitos trabalhados nas várias disciplinas são colocados em ação de forma que os estudantes possam estabelecer relações entre eles e o contexto de suas comunidades. Para essa questão, trazemos como exemplo uma atividade que foi proposta para o TC no ano de 2010 para a Turma 2. Nessa atividade, o estudante deveria fazer um diagnóstico da escola de inserção no qual deveria observar alguns dos conceitos trabalhados na disciplina Teoria Pedagógica. Dentre os conceitos, cita-se a presença de alguns elementos característicos das tendências pedagógicas (pedagogia tradicional, tecnicista, pedagogia libertadora etc.).

Além dos instrumentos citados, entram em ação no trato com os conteúdos alguns instrumentos do TC que também foram apresentados no capítulo anterior, dos quais destacamos: *orientações para o TC* que trazem indicações para realização das atividades de IOE e IOC; *diário de campo*, no qual é feito o registro das atividades de IOE e IOE que foram realizadas; *relatório de TC* e *texto coletivo*. Este último refere-se à produção de um texto no qual os estudantes de uma mesma comunidade se juntam para a produção de um texto reflexivo sobre a experiência de TC. Nesse texto, são retomados alguns conceitos que foram trabalhados nas disciplinas. Ex: ao falar da Inserção Orientada na Escola (IOE), os estudantes retomam os principais conceitos teóricos que os ajudaram a compreender um determinado processo ou fenômeno que foi observado no momento de realização da IOE.

Contudo, a produção de conhecimento na LEdoC, a partir da relação entre conhecimento científico e saberes locais, na qual o conhecimento científico pretende ser um instrumento que possibilita a compreensão do contexto do estudante, ainda é

um processo que está em construção. A grande novidade da alternância no trato com o conteúdo está na utilização da teoria para compreender a ação que se dá na vivência do estudante, tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade, ou seja, é a utilização da teoria para compreender a prática e a realidade local, ao tempo em que, ao praticar (práxis), a teoria também pode ser ressignificada.

Isso significa que o estudante é incentivado a se apropriar da categoria teórica na ação, o que consiste em uma ruptura epistemológica no processo de produção do conhecimento como uma ferramenta de libertação da classe trabalhadora.

## 5.5 INTERDISCIPLINARIDADE E OS NOVOS CAMINHOS

Segundo Freitas (1995, p. 109), “[...] a interdisciplinaridade não é mais do que a intenção de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, por meio de um método integral de investigação [...] na base do qual encontra-se o materialismo dialético [...]”.

Portanto, com base nas reflexões de Freitas, podemos dizer que fragmentar a informação seria negar que o conhecimento é produzido no interior das relações sociais e afirmar que a lógica dominante cujo princípio é dividir em pequenas partes para impedir a compreensão da totalidade, pois é nela que podemos perceber as contradições.

O modelo de organização curricular do paradigma dominante é impregnado pelo modo de produção capitalista. Nessa lógica, o conhecimento é dividido em partes, uma vez que prima pelo isolamento. Caldart (2011, p. 109) destaca que “[...] em determinado estágio, esse isolamento é questionado pela realidade [...] cujos problemas, cada vez mais complexos, exigem a desfragmentação”. Tal fato implica em pensar formas diferenciadas de conceber o conhecimento na perspectiva da “[...] reintegração por meio de esforços interdisciplinares e transdisciplinares”.

A interdisciplinaridade surge no momento em que se faz necessário repensar os campos epistemológicos como uma crítica à compartimentação do conhecimento. Organizar o currículo de forma interdisciplinar não significa eliminar disciplinas ou fazer a fusão de duas ou mais, significa estabelecer relações entre os campos teóricos.

Caldart (2011, p. 110) alerta que hoje o capital está exigindo a desfragmentação do conhecimento de maneira a satisfazer algumas de suas necessidades. Contudo, nesse sistema, a superação da fragmentação não é dada na perspectiva da totalidade, pois, se acontecer de forma radicalizada, ela se voltará contra as estruturas capitalistas. Fora da categoria totalidade, ela não tem força política porque acontece de forma superficial e ideológica.

No que se refere à interdisciplinaridade na organização do trabalho pedagógico na LEdoC, Violeta (2012) afirma que:

[...] é algo assim intrínseco mesmo, algo que é da natureza do curso e ela vai se dando, de alguma forma, mesmo que em alguns momentos ou em muitos momentos não se busca isso, de alguma forma, na forma de agir de alguns docentes, mas é algo que vai se dando, mesmo, vai transpassando o curso por meio dos alunos porque eles vão caminhando [...]. Nós temos tudo isso lá. Isso é bom. [...].

Uma observação importante é a ideia de movimento e totalidade presente na interdisciplinaridade. Quando uma disciplina se modifica, ou ressignifica a partir da outra, estão presentes as categorias citadas. Elas dinamizam o trabalho da equipe, conforme cita Margarida, “[...] todas as ações da LEdoC envolvem interdisciplinaridade. Existe uma intensa articulação entre o núcleo básico e os temas articuladores. Através do seminário de TC, todos tocam os professores [...]. Estamos buscando esta articulação” (MARGARIDA, 2012).

A interdisciplinaridade é uma continuidade que requer um acentuado trabalho da equipe, conforme destaca Rosa (2012):

Ela é uma metodologia específica e ela exige um tempo maior de preparação, de inter-relação, de reuniões, de discussões entre os professores pra poder acontecer e nós perdemos esses tempo, ou seja, nós somos engolidos, digamos, pela estrutura da Universidade, o nosso tempo pra aprofundar a interdisciplinaridade diminuiu [...] então nós temos um grupo pequeno pra fazer tudo o que é necessário para um curso como esse.

A interdisciplinaridade e a formação por área do conhecimento são permeadas pelo debate de concepção de escola e de formação que, segundo Caldart (2011, p. 111), apresenta três visões sobre os caminhos de transformação da escola: a) que a área seja ancorada em uma visão neoliberal de escola; b) que a base seja uma visão histórico-crítica desvinculada da transformação da escola, mas de transformação da sala de aula (revisão de conteúdos e métodos); e c) uma visão

que compreenda a necessidade de uma transformação radical da escola atrelada a um projeto de sociedade da classe trabalhadora. Esta última é indicada pela autora, como aquela que deve ser assumida pelas licenciaturas em Educação do Campo. Isso implica repensar as relações sociais que estão presentes no interior da escola do campo, que perpassam o currículo, os conteúdos, enfim, todo trabalho pedagógico.

Ao falarmos de interdisciplinaridade, somos compelidos a tratar da organização do currículo por áreas, das quais decorrem a constituição dos núcleos, bem como os complexos de aprendizagem. Sobre os núcleos, ou a formação por área do conhecimento, falamos em capítulos anteriores. Portanto, dedicaremos uma reflexão maior a respeito dos complexos de estudos que, segundo Freitas (2010, p. 9 apud BARBOSA, 2012, p. 227):

[...] é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho.

Para entender os complexos, é necessário compreender a concretude dos fenômenos tomados da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central. Dessa compreensão, decorre a inclusão do trabalho como princípio educativo e articulador da vida. “[...] O trabalho é a base da vida para as pessoas. Disso segue-se que a atividade de trabalho das pessoas está no centro do estudo” (NARKOMPROS, 1992, p. 6 apud FREITAS, 2009, p. 36).

O eixo transversal que perpassará o complexo é o trabalho, portanto é objeto de estudo. Por ele, o educando poderá compreender e praticar a autogestão, bem como o trabalho como um “elemento socialmente útil”. Por essa razão, não pode ser eliminado do interior da escola. Pelo trabalho, a escola se torna uma continuidade da vida, um lugar no qual se organiza a “tarefa de conhecer este meio”, suas tramas, relações, contradições, lutas e seus desafios. Dessa compreensão, entendemos que os complexos implicam na elaboração das categorias: atualidade, auto-organização e autogestão.

Freitas destaca que a ideia central de um complexo apresenta ao menos três dimensões nas quais está presente a ideia da totalidade da realidade vivida:

natureza, trabalho e sociedade. O estudo da natureza e sua conexão com o trabalho e a sociedade implicam em analisar a complexidade da realidade. “[...] a essência dos complexos, enquanto unidade curricular, está na sua capacidade de articular as bases da ciência, vale dizer, os conceitos das disciplinas, de forma dialética, através do trabalho, promovendo o seu diálogo com a prática social mais ampla [...]” (FREITAS, 2009, p. 72).

Em relação a essa compreensão dentro da LEdoC, Rosa destaca que existe esse entendimento, porém ele é um processo complexo. “[...] essa relação nós procuramos fazê-la tanto no planejamento das etapas, quanto no seu encerramento. Ao fazer o planejamento de cada etapa, de cada turma, nós vamos no PPP,<sup>35</sup> vemos as disciplinas, fazemos as reuniões, então ocorre muitas reuniões [...]” (ROSA, 2012).

## 5.6 RELAÇÕES PESSOAIS E COLETIVAS

A pedagogia socialista concebe a educação como um grande aprendizado da vivência da coletividade. As categorias auto-organização e autogestão contribuíram para o processo de libertação. Para acontecer um processo de superação da condição de exclusão, não basta apenas trabalhar essas categorias como um conteúdo de uma disciplina, é preciso que o educando experimente, vivencie a coletividade. Shulgin (1994, p. 63-64 apud FREITAS, 2009, p. 30) afirma que:

[...] para atingir estes objetivos é necessário, claro, conhecer os ideais da classe trabalhadora, é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender [...].

Aprender a viver coletivamente é preparar para que o futuro seja uma construção coletiva, o que só pode ser aprendido a partir da vida em grupo. A categoria da organicidade presente no TE da LEdoC, apresentada no capítulo anterior, não é uma metodologia para deixar o TE mais simpático, ou para quebrar a rotina; trata-se de uma intencionalidade pedagógica rumo a um projeto maior de construção de sociedade, conforme mostra o relato seguinte:

---

<sup>35</sup> Projeto Político Pedagógico.

Eu percebo que há essa preocupação na ideia da formação de um coletivo de turma, pra que eles formem o coletivo, pra que percebam que tem o indivíduo, cada um tem sua individualidade, mas dentro de um coletivo o indivíduo tem mais força, as coisas funcionam é preciso perceber como é a construção de um coletivo. Eu vejo que isso existe dentro da LEdoC [...] existe esse cuidado na formação do coletivo [...] tem sim um trabalho sendo feito pra que se construam relações pra formação de um coletivo de turma e dos indivíduos inseridos nas comunidades, dele criar uma relação entre ele e a escola, ele e a comunidade, mas ele representando um coletivo que é a licenciatura e a Educação do Campo. Não ele como indivíduo, mas ele como o coletivo da licenciatura, então eu vejo que tem esse caminho de fazer a relação do estudante com o coletivo da turma, do estudante com o coletivo da comunidade, do estudante com o coletivo da escola, do indivíduo e das relações [...] (LÍRIO, 2012).

[...]

Me preocupa, às vezes, a forma como é encarado o coletivo em turma, de talvez ter cuidados demais em relação à alimentação, a cuidar da turma como se eles não tivessem autonomia. Então eu acho que já melhorou bastante, as turmas já têm mais autonomia [...] hoje eles já têm bastante autonomia só que eu vejo que eles têm dificuldade em assumir a autonomia da turma, de que eles têm que buscar as coisas. Porque não está pronto, não está construído, então isso tem que ser melhor trabalhado a autonomia do coletivo como turma, eu vejo que eles cresceram e evoluíram muito, eles já conseguiram muitas coisas como turma, como curso, como um coletivo de estudantes da LEdoC. Quando junta mais de uma turma então aí que eles conseguem perceber que o coletivo deles é mais forte, mas eu acho que isso tem que melhorar, porque como o TC, essas coisas não estão prontas, é uma coisa que não existe. Já nos outros cursos não tem essa entidade turma, a construção da LEdoC é diferente (LÍRIO, 2012).

O coletivo, conforme a fala de Lírio, não é uma negação da subjetivação, uma anulação do indivíduo. Ele possibilita o encontro entre as pessoas. “Na realidade a própria individualidade necessita do coletivo para completar seu desenvolvimento e aprimoramento” (FREITAS, 2009, p. 94). A questão central está em saber fazer o equilíbrio entre os dois polos.

Em relação a essa questão, Margarida (2012) levanta um questionamento acerca do papel do coletivo:

Esta é uma questão que me interessa né especialmente a relação indivíduo coletivo. A psicologia estudou historicamente o indivíduo e a sociologia estudou os coletivos. Com o tempo a psicologia social trouxe para si o debate sobre os coletivos. Mas, sem superar adequadamente a dicotomia indivíduo coletivo. Mas, apesar de ser constituído através dos coletivos, todas as ações humanas partem de sujeitos e não de coletivos. Para que um coletivo se organize é preciso que cada sujeito, individualmente, se mobilize. Portanto, apesar da dialética entre esses dois elementos da constituição dos sujeitos, a atividade parte do indivíduo. Neste caso, qual seria o papel do coletivo? O de potencializar a ação, a aprendizagem, a motivação, o envolvimento, a solução de problemas, etc. Neste sentido, o sujeito atua para atender suas necessidade e a do coletivo ao qual

pertence. Se ele pertence a um coletivo, o valoriza se sente valorizado por ele, ele irá ser mobilizado por este coletivo. Assim, penso que a LEdoC poderá proporcionar uma melhor experiência para os sujeitos, na medida em que o indivíduo se sente acolhido, respeitado e pertencente. A LEdoC tem realizado esta tarefa com efeitos mais ou menos eficazes. Mas, os esforços para que os sujeitos possam se tornar coletivos são muitos

## 5.7 CONTRA-HEGEMONIA

A construção de uma contra-hegemonia passa pelo acesso da classe trabalhadora ao conhecimento. Para isso, a escola se apresenta como um local no qual isso é possível. Não estamos defendendo-a como local único de construção do saber, apenas apresentando-a como uma ferramenta que possibilita que a classe trabalhadora gere seus intelectuais orgânicos, ou seja, possa formar seus sujeitos imersos nos seus contextos, imbuídos de competências teóricas e práticas para fazer a transformação e a libertação da estrutura hegemônica. Portanto, a escola pode ser um elemento de concretização de uma vontade coletiva.

A educação dos trabalhadores deve assumir ao menos dois significados: primeiro, ao assumir a perspectiva do interesse do conjunto das classes subalternas no processo de negação da subalternidade, ou seja, no processo de emancipação da exploração e da opressão, implicará em um programa, um projeto, um momento de construção; segundo, deverá se dotar de uma perspectiva cultural e teórica adequada, que, metodologicamente, parta do princípio que “economia” e “política”, sociedade civil e Estado são uma mesma e única realidade, que pode ser abordada por diferentes pontos de aproximação. Essa perspectiva da totalidade não poderia ser outra que a oferecida pela filosofia da práxis.

A escola voltada para os interesses dos excluídos deve se organizar internamente para que as possibilidades contra-hegemônicas possam ser criadas pelas pessoas que a frequentam. Em relação ao trabalho pedagógico da LEdoC acerca das ações contra-hegemônicas, Margarida (2012) e Rosa (2012) as descrevem como uma construção que está expressa na prática do coletivo dos educandos e dos educadores e acrescentam que:

[...] ela questiona o modelo de universidade, então quando você entra, por exemplo, no nosso caso que 60% dos alunos das turmas, da turma 4 e turma 5 são quilombolas. Então, ela é uma ação contra hegemônica porque é o curso mais negro da Universidade. Em torno de 65% são alunos de origem quilombola, ou de comunidades do interior, enfim, que acabam criando

dentro da Universidade uma simbologia. Porque eles chegam do campo com suas demandas, com sua especificidade, então questiona tanto o modelo, a estrutura e eles são muito ativos, então eles participam das atividades dentro da Universidade realizando palestras, seminários, articulações com outros cursos, uma certa presença no Campus Darcy Ribeiro em atividades e isso acaba questionando o ponto de vista da imagem lá dentro do *campus* (ROSA, 2012).

[...] o próprio curso ele questiona a Universidade porque ele é o único em alternância da Universidade, é o único curso direcionado aos sujeitos do campo, então nos Órgãos colegiados sempre há um questionamento, às vezes um constrangimento ou discordâncias. Então o curso provoca discussões dentro dos conselhos, dentro dos colegiados na estrutura universitária [...] a garra que os alunos têm e os professores é de não perder determinadas características que o curso tem como a alternância, os tempos educativos, a convivência, a organicidade que é um curso gestado também pelos estudantes, então manter essas características e os princípios básicos que estão no PPP da LEdoC vai fazer com que ele se estabeleça e consiga se estruturar, dentro da Universidade sem perder os seus princípios. (ROSA, 2012).

[...]

Certamente a LEdoC vivencia cotidianamente a luta pelo direito à educação; a busca de oferecer aos estudantes o acesso aos conhecimentos negados historicamente; a luta pelo reconhecimento do curso na universidade, legalmente e como um curso de qualidade. A construção do pensamento crítico através das inserções na escola e na comunidade, a formação para a coletividade. Enfim, muitas ações conjuntas que resultarão em uma formação diferenciada e um ser transformado. Todas essas ações são contra-hegemônicas (MARGARIDA, 2012).

A licenciatura trabalha na intenção de que os educandos possam estabelecer ações contra-hegemônicas na escola e na comunidade do meio rural. Para isso, é necessário que eles aprendam a valorizar seus saberes, a ter confiança em suas relações, em seus espaços, em sua cultura e em sua vontade coletiva. Gramsci (1964 apud DEL ROIO, 2007, p. 70) chama atenção quanto à necessidade de descobrirmos como se unificam as classes subalternas, “[...] como a cultura das classes subalternas se rompe e se transforma em cultura e vontade coletiva antagônica à das classes dominantes, rompendo-se assim a subalternidade”.

Em relação às ações contra-hegemônicas presentes no processo de formação da LEdoC, Lírio e Violeta (2012) destacaram que o trabalho pedagógico tem contribuído para o estabelecimento de formas contra-hegemônicas:

Eu acho que está possibilitando várias quebras da hegemonia, no caso a licenciatura e a Educação do Campo, está levando discussões muito importantes pra dentro da escola, onde a agente tem os alunos inseridos. Os estudantes estão inseridos e trazendo pra dentro da Universidade. Eu percebo isso. Eu percebo que os estudantes estão engajados, estão desencadeando discussões nos outros cursos dentro da FUP [...] dentro da FUP os estudantes já estão conseguindo e também os professores. O trabalho que está sendo feito pela LEdoC está trazendo pra dentro da FUP

essa discussão. [...] perceber um grupo tão heterogêneo de estudantes da LEdoC, também dentro da Universidade é muito diferente. Já é diferente, então eu percebo que isso está acontecendo sim (LÍRIO, 2012).

[...]

Sim! Ela possibilita muitas. Principalmente a própria forma de muitos colegas, muitos professores pensarem, a forma de aprender, de ensinar. [...] Ela já tem uma postura contra hegemônica. O nosso curso, ele já é contra hegemônico porque ele vai contra muitos princípios da Universidade, muitas coisas, muitas normas e até a forma de se trabalhar também, tentando fazer a interdisciplinaridade, ser um curso que não forme só um professor, mas o gestor. Tem uma coisa muito interessante que é trabalhar com as áreas, a formação de áreas, Áreas de Linguagem, Áreas de Ciência faz com que a gente esteja sempre em constante interdisciplinaridade mesmo que ela não aconteça na postura dos outros docentes, mas ela aconteça pelos alunos, então a forma de ver a educação, por nós professores e pelos alunos também. Tem muitos aspectos que são contra-hegemônicos. Acho que pra começar pelo próprio curso, pelo próprio PPP do curso é contra-hegemônico, você não vai encontrar muita coisa parecida com ele ali dentro (VIOLETA, 2012).

O processo de conhecer e transformar na LEdoC são aspectos e momentos da filosofia da práxis, da ciência, da cultura, da história, da política etc. Por isso, Gramsci (1964 apud DEL ROIO, 2007, p.72) afirma que “[...] na teoria e na ação política, ‘a luta pode e deve ser conduzida desenvolvendo o conceito de hegemonia [...]’, condição para que a classe operária possa se emancipar da situação de subalternidade”.

## 5.8 UNIVERSIDADE E COMUNIDADE: PARCERIA EM CONSTRUÇÃO

A relação universidade e comunidade é fundamental no processo de formação da LEdoC pela sua natureza. Tal parceria se materializa nos estudantes e nos educadores. Tem o propósito de criar condições para a produção do conhecimento, a partir da Pedagogia da Alternância e de seus sujeitos.

Eu acho que a ponte entre a instituição e as comunidades são os estudantes e os professores, assim a gente não tem como a instituição chegar nas comunidades se não for através dos estudantes. Nesse momento, eu percebo que os estudantes são essa referência da instituição lá dentro da comunidade e eu percebo que, às vezes, dependendo da turma ou até onde eles já caminharam, o papel dos professores, dentro da comunidade, junto com os estudantes tem mais força em relação a ver, a comunidade enxergar que a Universidade tem alguma intencionalidade lá dentro daquela comunidade (LÍRIO, 2012).

A alternância coloca essa relação em constante reflexão, ao compreender que o conhecimento é uma construção coletiva, com vistas a pensar um novo

modelo de desenvolvimento, cuja centralidade das pesquisas e da formação seja o ser humano e não o mercado. O resultado do encontro entre a ciência e os saberes populares se torna autoconhecimento da pessoa e do mundo para a preservação da vida e não para a sustentação da hegemonia capitalista.

Os relatos de Margarida e Rosa destacam a importância dessa relação para o trabalho pedagógico na comunidade:

Em geral as comunidades têm uma importante expectativa com respeito à universidade. As visitas dos professores ajudam muito o trabalho comunitário dos estudantes. Passam a ser mais ouvidos e respeitados. As comunidades têm seus próprios processos. Os estudantes se inserem nesses processos provocando mudanças que são maiores ou menores, de acordo com as condições e níveis de participação. Neste sentido a universidade deve sempre se fazer presente, a fim de potencializar tais processos (MARGARIDA, 2012).

Existem várias formas, do ponto de vista institucional, a Universidade tem uma tradição de fazer a extensão, então ela leva o conhecimento para a comunidade. [...] nós procuramos trabalhar numa direção complementar, nesse sentido, de que não é um levar o conhecimento, vai partilhar, vai ouvir, vai vivenciar, vai trocar, vai intercambiar o conhecimento [...] a Universidade está percebendo que o conhecimento é maior que a ciência. Então o conhecimento é formado pela ciência, pelos saberes locais, pelas técnicas e tal, em que o conhecimento ele não está todo dentro da Universidade e que ela também precisa aprender com a sociedade, ela precisa se abrir, então, institucionalmente existe diferentes visões de como você partilhar e como estabelecer essa relação entre a Universidade, a instituição, e as comunidades (ROSA, 2012).

## 5.9 LEdoC: INSTITUCIONALIZAÇÃO

Babosa (2012) apresenta algumas questões centrais para reflexão do tema da institucionalização da LEdoC junto à UnB. Ao falarmos de institucionalização, estamos nos referindo a questões de natureza burocrática, pedagógica e relacional. Quanto ao reconhecimento e validade legal do curso de licenciatura, não há entrave sobre esta questão. Em relação à institucionalização, Lírio (2012), educadora da LEdoC, ressalta:

Como na UnB, não tem nenhum outro curso com essa estrutura, a gente passa por dificuldades porque não se encaixa na estrutura institucional, essa alternância. Eu acho que já tivemos muitos avanços, em relação a Universidade aceitar as particularidades do curso, mas eu acredito que a gente ainda não conseguiu encontrar, nem pra gente que está tentando trabalhar isso, de formas de acompanhar essa alternância do tempo/comunidade falando do ponto de vista institucional.

Dentre as questões, Barbosa (2012) apresenta as dificuldades de desenvolver o trabalho pedagógico proposto: o ingresso de uma turma a cada ano, o atraso no calendário de 2011 e a hospedagem dos estudantes, que passou a ser de responsabilidade da universidade. Além dessas, acrescenta alguns entraves relacionados ao recebimento de bolsas de estudo, iniciação científica e de extensão, pois os critérios utilizados para fazer a seleção dos estudantes que serão beneficiados com as bolsas de extensão e de iniciação científica, “[...] evidenciam o processo de classificação dos estudantes em ‘melhores’ e ‘piores’, estratégia da escola capitalista” (BARBOSA, 2012, p. 266) (grifo nosso).

Como tratamos em outros momentos, a convivência em grupo e o trabalho coletivo são algumas das premissas do trabalho pedagógico na LEdoC. Ao instituir o critério de desempenho (melhores e piores alunos em termos de rendimentos e não da necessidade) para o recebimento das bolsas, coloca-se em risco o perfil do egresso que a universidade apresenta em seu Projeto Político Pedagógico, bem como toda a organização da dinâmica interna do TE e do TC.

O espaço dedicado para fazer a experiência do coletivo baseada nos critérios de fraternidade, trocas, partilhas, da ajuda mútua e do companheirismo se vê permeado por algumas ações individualistas. Conforme cita Barbosa (2012, p. 266):

O principal mecanismo da Universidade para apoio aos estudantes considerados carentes, para o incentivo à docência ou à iniciação científica, é a bolsa de estudos individual. Este mecanismo, segundo os estudantes, acirrou a competição e o individualismo, colocando-se como obstáculo para a construção dos valores de coletividade, solidariedade e cooperação pretendidos pela LEdoC.

Quando os estudantes se candidatam pela primeira vez, em 2010, a bolsas em projetos de extensão e tem na menção um critério de escolha, passam imediatamente a preocupar-se com a menção, a questionar o trabalho coletivo (e a menção dada ao grupo de trabalho), a questionar a nota dada ao outro em comparação a sua própria, a agir individualmente nos estudos e não ajudar o outro, visto como concorrente [...].

Além das questões apresentadas, temos o desafio da realização do Tempo Comunidade que ainda é um ponto frágil no que se refere à institucionalização. Como a LEdoC ainda é o único curso da UnB que utiliza a Pedagogia da Alternância que, como vimos, inclui o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, ela enfrenta dificuldades burocráticas quanto à compreensão do TC. Dentre elas, pode-se citar: a distribuição da carga horária dos professores, o financiamento e a infraestrutura necessária para que os educadores possam ir até as comunidades dos estudantes.

Embora já apresentado, vale lembrar que a LEdoC/UnB recebe estudantes de vários estados do Centro-Oeste e de Minas Gerais. Algumas dessas dificuldades podem ser observadas na fala de Lírio (2012):

[...] além da gente ter a dificuldade de a Universidade não compreender ou institucionalizar o tempo/comunidade, porque o tempo/escola a gente já tá conseguindo com que ele seja institucionalizado, a questão da alimentação, a questão da estadia, isso já está sendo institucionalizado, mas a forma como o TC vai ser institucionalizado a gente ainda não encontrou, nem pra apresentar pra instituição. Porque a gente ainda não definiu e a gente ainda não estruturou como esse TC vai ser feito ou está sendo feito, então a gente ainda não tem o projeto, dentro da LEdoC, a gente ainda não tem um projeto de como o TC é feito, então não tem como a gente prever como ele vai ser institucionalizado ou propor como ele vai ser institucionalizado, porque a gente não tem a forma de fazer. Eu enxergo assim. Então eu acho que a institucionalização também do TC vai ser um passo importante e bom, só que a gente tem que ter como a gente vai propor essa institucionalização porque a gente ainda não tem, então não tem como falar assim: ah, vamos fazer assim ou assado pra Universidade institucionalizar, porque a gente não sabe como fazer.

Além dos pontos apresentados, Barbosa (2012) destaca outros desafios que são relevantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na licenciatura e que necessitam de reflexão por parte do conjunto de universidades que abraçaram a luta por uma universidade da classe trabalhadora do campo. Cita-se, como exemplo, o individualismo presente nas relações entre os professores motivados por algumas ações institucionais que fazem parte da estrutura interna da universidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Capítulo 2 deste trabalho, foram apresentados os tipos de alternância, que são retomados nas considerações finais para iniciar a reflexão do problema central desta investigação: a concepção de alternância que está sendo construída na Licenciatura em Educação do Campo da UnB. Gimonet apresentou três tipos de alternância: a falsa, a aproximativa e a integrativa.<sup>36</sup>

Retomarei a alternância integrativa, aquela que realiza uma estreita conexão e interação entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), e um trabalho reflexivo acerca da experiência. Existem alguns fatores que caracterizam esse tipo de alternância, tais como: a) profunda ligação entre TE e TC; b) íntima relação entre teoria e prática; c) produção de conhecimento a partir da interação entre conhecimento científico e saberes populares; d) formação para autonomia; e) currículo que leve em consideração a realidade dos educandos; e f) metodologia da ação-reflexão-ação.

A análise dos dados indicou que a concepção de alternância, que está sendo construída na LEdoC, pretende estabelecer uma estreita interligação entre os tempos formativos. Os dois tempos não são estanques, mas se intercomunicam dando sentido e coerência ao trabalho pedagógico do curso.

Na LEdoC, existe a intenção de agregar à alternância alguns princípios da matriz teórica e epistemológica do materialismo histórico-dialético. Tal intenção é determinante em todo processo de formação, com implicações diretas na pedagogia utilizada (portanto, na concepção de TE e TC), no método, na organização curricular e nas relações humanas, dentre outras. Esse é um elemento que vem se constituindo como fundamental na construção do trabalho pedagógico do curso, bem como na concepção de alternância que está sendo construída na LEdoC.

Acredito que a justificativa para seleção da matriz teórica e epistemológica do materialismo histórico-dialético tenha sido o fundamento político pedagógico do que aqui chamo de PROJETO da LEdoC, o seu objetivo já tratado anteriormente: o pleno desenvolvimento do campo e da escola do campo. Como projeto, entende-se a intencionalidade pedagógica. Qualquer curso tem uma função social junto ao povo que receberá os seus egressos. A função social da LEdoC é o campo e a escola do

---

<sup>36</sup> Ver página 54.

campo. Por essa razão, retomaremos o perfil do egresso (já apresentado anteriormente) dessa licenciatura: a) um professor habilitado por área do conhecimento e licenciado para **atuar na escola do campo**; b) preparado para a **gestão de processos educativos escolares**; e c) preparado para a **gestão de processos educativos comunitários**.

Conforme foi discutido ao longo do trabalho, não é possível repensar a escola do campo sem pensar um projeto de sociedade. Sabemos que a escola do meio rural está imersa em todas as contradições que hoje determinam o contexto do campesinato no país. Dessa forma, uma licenciatura que se propõe a formar educadores para a escola do campo não pode ignorar todas as questões que permeiam o meio rural: o latifúndio, o acesso à terra, a reforma agrária, a soberania alimentar, a lógica de produção, o trabalho, os diferentes territórios em disputa no Brasil, o controle das sementes, o acesso e o controle sobre a água e as florestas, dentre muitas outras questões.

Diante dessa conjuntura, existiam dois caminhos: ou ignorar todas as questões pertinentes ao destino final do educador do campo, e formar um professor que atuaria no modelo convencional, com competência técnica e alienado das questões políticas e sociais de seu meio, cuja prática pedagógica produziria o atual sistema, que as pesquisas já mostraram que não funciona (basta olhar os dados relativos ao acesso e a permanência dos jovens do campo na escola); ou considerar o campo em sua totalidade, incluindo os problemas citados e formar um professor com competência técnica, acrescida dos propósitos explicitados nos objetivos da LEdoC. Frente a isso, fizeram a opção política pela segunda alternativa.

Ao decidir considerar o campo em sua totalidade, a LEdoC se propõe a assumir a responsabilidade de pensar a formação dos futuros professores do campo, incluindo a categoria da totalidade e todas as questões que estão implicadas nesse conceito. Portanto, a escolha do caminho teórico e epistemológico pelo materialismo histórico-dialético parece ser a mais acertada para garantir que o perfil dos egressos seja consolidado e possa cumprir a função social de pensar o campo e seus sujeitos, na perspectiva da libertação da hegemonia dominante. Observa-se que não estamos falando simplesmente de uma Licenciatura em Português ou Matemática, Ciências da Natureza etc., mas de projeto de sociedade e do papel do trabalho dentro dessa proposta.

O trabalho do professor da escola do campo não é apenas o de dar aulas; entra em questão o conceito de Pistrak sobre trabalho educativo, e que Freitas (2009) chamou de socialmente útil: atuar na escola do campo e ser socialmente útil implica pensar a escola e o meio rural.

Trago alguns questionamentos apresentados por Barbosa (2012, p. 271) em relação à compreensão do papel da universidade e, especificamente, da Licenciatura em Educação do Campo: a) como fazer, na transição de paradigmas, o exercício de uma nova racionalidade e de novas práticas capazes de construir **um novo projeto de sociedade**, novas formas de **relações sociais**?; e b) como a universidade trilhará este caminho, **que estratégias construirá para transgredir sua forma cartesiana e instituir um novo modo de formar educadores?**<sup>37</sup>

Acreditamos que o materialismo histórico-dialético parecer ser, no contexto atual, um dos caminhos teóricos mais apropriados para tentar responder a essas questões. Aí está o elemento que determina a concepção de alternância da LEdoC da UnB. Claro que existem outras dimensões que precisarão ser consideradas ao tratar as questões levantadas por Barbosa, que não são objeto deste estudo.

Gramsci nos apontou que um dos caminhos para a construção de um novo projeto de sociedade é a formação de intelectuais orgânicos, ou seja, a formação de intelectuais no interior da classe trabalhadora, com o objetivo de negar a condição de subordinação. A escola tem uma dívida social com essa classe por ter contribuído com a perpetuação da lógica dominante ao longo dos anos, a partir de uma prática pedagógica que reforçava a divisão de classe e a subordinação dos trabalhadores aos donos do capital.

A construção de um novo projeto de sociedade passa também pela escola. Ela não é a única responsável pela instauração de uma nova ordem, mas, sem dúvida, não pode ficar omissa e se abster de pensar a situação da exclusão, nem tampouco de apresentar uma proposta de formação que dê condições ao conjunto das classes subalternas, de negar a subordinação, por meio de ações contra-hegemônicas, que possam criar condições para que se materialize uma nova hegemonia a partir da emancipação dos trabalhadores.

Uma instituição formadora que se proponha a contribuir para a superação da lógica excludente deve construir uma concepção de educação que negue o atual

---

<sup>37</sup> Para maiores esclarecimentos, ver Barbosa (2012).

paradigma e incorpore novos valores e princípios que contribuam com a construção do novo.

Gimonet (2007) apresentou para a alternância vivenciada pelos CEFFAs um conjunto de elementos, o qual chamou de componentes da alternância. Tomo a liberdade de propor, com base no Projeto Político Pedagógico da LEdoC, na pesquisa e nos materiais teóricos publicados sobre a experiência da licenciatura, uma proposta não de componentes, mas de princípios que constituem a alternância da LEdoC. É evidente que esta é uma construção muito superficial, pois acredito que é um bom tema para uma nova pesquisa. Contudo, arrisco apresentar alguns pontos que evidenciam indícios desses princípios na prática do curso, que depois poderão ser complementados ou substituídos por outros que expressem a essência da riqueza pedagógica presente na alternância da Licenciatura.

Princípios da alternância na LEdoC:

1. Intencionalidade de consolidar um projeto de sociedade que supere a lógica do capital.
2. Indícios de uma concepção de educação para a classe trabalhadora – a escola do trabalho como princípio educativo.
3. Indícios de um referencial teórico caracterizador e determinante: materialismo histórico dialético.
4. Indícios de uma reflexão crítica da escola capitalista.
5. Formação por áreas do conhecimento.
6. Indícios de interdisciplinaridade na formação.
7. Ênfase no aprendizado da coletividade: construção de sujeitos coletivos.
8. Ênfase na gestão de processos coletivos.
9. Ênfase no protagonismo do estudante com inserção direta na escola e na comunidade.

É importante destacar que a concepção de alternância da LEdoC é uma proposta que ainda está em construção. As propostas presentes no Projeto Político Pedagógico postulam-se como caminhos a serem alcançados; e ações, atividades e instrumentos, dentre outros, presentes nas práticas do cotidiano do curso, não são elementos dados, consolidados, mas sim, uma experiência que está se fazendo no processo e que demonstra alguns indícios de ações contra-hegemônicas.

Podemos notar que a formação desenvolvida na LEdoC tem apontado indícios que nos permitem perceber que alguns conceitos de Gramsci estão sendo implementados no processo de formação. Tais questões ficam evidenciadas na fala de um estudante da LEdoC, em entrevista realizada por Trindade (2011) que, no tratamento dos dados, denominou o estudante de Araticum:<sup>38</sup>

A constituição de uma concepção de mundo contra-hegemônica passa, necessariamente, por uma grande transformação histórica no plano da superestrutura, a qual Gramsci apregoa como a "criação de um novo senso comum" e a elevação da cultura das massas. Essa transformação histórica se dá na medida em que as massas reconhecem sua própria concepção de mundo, rompem a base da hegemonia dominante e constroem a nova hegemonia. No caso particular da Educação do Campo, ela precisará romper com **“o modelo de desenvolvimento atual que a gente tem, tanto na escola, como na comunidade,”** afirma Araticum (estudante da LEdoC) em seu depoimento (TRINDADE, 2011, p. 100).

O olhar de outro aluno da LEdoC, chamado por Trindade de Pistrak, demonstra que a compreensão da realidade e das relações estabelecidas dentro da comunidade começa a ser percebida pelos estudantes de uma forma diferente daquela que era vista antes da formação:

A partir do momento que você consegue olhar com outros olhos a realidade você consegue perceber coisas que a maioria dos assentados não percebe e que de certa forma estão erradas e a gente consegue falar, a gente consegue defender o povo (PISTRAK<sup>39</sup> apud TRINDADE, 2011, p. 102).

Em relação à realização da atividade de Inserção Orientada na Escola e na Comunidade, segundo Pistrak (estudante da LEdoC), ela possibilita que os educandos possam ser “[...] articulados dentro da comunidade e próximos da escola. Isso implica em uma possibilidade de mudança nas relações entre estudantes da LEdoC/escola-comunidade [...]” (PISTRAK apud TRINDADE, 2011, p. 105).

Barbosa (2012) apresenta uma contribuição significativa no que se refere à alternância como uma proposta que evidencia indícios de contra-hegemonia no interior da formação desenvolvida pela LEdoC/UnB:

Mesmo com todas as dificuldades, a complementaridade entre Tempo Escola e Tempo Comunidade é o eixo estruturante do Curso, a novidade histórica na práxis universitária que tenciona provocando a criação/invenção de novas estratégias pedagógicas.

<sup>38</sup> Estudante da LEdoC entrevistado por Trindade em uma pesquisa realizada em 2011.

<sup>39</sup> Aluno da LEdoC entrevistado por Trindade (2011).

Consideramos que é a alternância o principal motor das rupturas empreendidas pela LEdoC,

- a) ao exigir o diálogo de espaços e saberes (transdisciplinaridade);
- b) ao proporcionar, pela exigência do internato, a oportunidade de convivência para o aprendizado da vida em coletividade;
- c) ao dar as condições para a ligação do currículo com a atualidade;
- d) ao proporcionar a articulação dos saberes científicos aos conhecimentos produzidos na própria vivência sócio-histórica do sujeito do campo (BARBOSA, 2012, p. 265).

No que se refere à alternância, a experiência da LEdoC/UnB se apresenta como uma ação política pedagógica rica em elementos que podem provocar muitas reflexões sobre a alternância na universidade e suas contribuições para a organização do trabalho pedagógico no curso de licenciatura, ou seja, na formação de professores. Dentre as várias possibilidades, destaca-se a relação teoria e prática – na LEdoC, o estudante inicia seu contato com a escola a partir do primeiro semestre e esse contato permanece assim até o final do curso. Essa interação do estudante com a escola de inserção e com a comunidade não é apenas uma atividade estágio, é uma ação pedagógica que compreende que a formação do educador necessita de uma constante interpretação do contexto da escola e da comunidade.

A formação de educadores da LEdoC possui elementos que convidam para a reflexão a respeito da possibilidade de reconstrução da organização do trabalho pedagógico da escola, do trabalho do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, da interação do estudante com sua comunidade, do trabalho como princípio educativo, do papel da cultura na formação dos sujeitos do campo, bem como da organização dos diferentes tempos formativos por parte do estudante. Ressalte-se que esta última questão é um elemento que merece uma reflexão mais aprofundada; no entanto, não é o objeto de estudo deste trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

ARROYO, Miguel Gazalez. A educação básica e o movimento social do campo. In:\_\_\_\_\_. FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Vozes, 1999, p. 18.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. In:\_\_\_\_\_. SOARES, Leôncio et. al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 478-48.

BARBOSA, Ana Isabel. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Brasília, 2012. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da alternância como sistema educativo. **Revista da formação por Alternância**, Brasília, ano 1, n. 2, p. 39-41, jul. 2006.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Vozes, 2000.

BOCAYUVA, Pedro Cláudio; VEIGA, Sandra Mayrink. **Novo vocabulário político**. v. 1. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

BORGES, Idelzuith Souza. A pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAs. In: MARTINS, Aracy Alves; ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 37-56.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n 2, de 24 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2008. Seção 1, p. 81.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB N.º 1/2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010, p. 1.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In:\_\_\_\_\_. MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 95-121.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. In:\_\_\_\_\_. BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000. (Coleção por uma Educação do Campo). p. 39-87.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. II Encontro Nacional de Pesquisa sobre Educação do Campo. Brasília, mar. 2008. (mimeo)

\_\_\_\_\_. **Notas para discussão sobre currículo por áreas**, ago. 2009. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade. In:\_\_\_\_\_. KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. v. 4. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo). p. 25-36.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

COREIA, Deyse Morgana Neves; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Alternância no ensino superior: o campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo. In:\_\_\_\_\_. ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 173-197.

CORREIA, Adriano. O pensamento pode evitar o mal?. **Revista Educação**. São Paulo, n. 4, p. 46-55, 2006.

CRITELI, Dulce. O ofício de pensar. **Revista Educação**, São Paulo, n. 4, p. 74-83, 2006.

DECLARAÇÃO FINAL DA II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, n. 29, p. 223-236, nov. 2007.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUFFAURE. André. **Educacion, médio y alternância**. Buenos Aires: APEFFA, 1993.

ESCOLA TÉCNICA DA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA BAHIA. **Projeto Político Pedagógico**. Riacho de Santana: ETFAB, 2006.

FERNANDES, Bernardes Mançano. Educação do campo e território camponês. In:\_\_\_\_\_. SANTOS, Clarice Aparecida. **Por uma educação do campo: campo, políticas e educação**. Brasília: NEADA/INCRA, 2008, p.39-66.

FERNANDES, Bernardo Mançano.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez; CALDART, R. S; MOLINA, M. C (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A escola-comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 9-103.

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In:\_\_\_\_\_. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 25-54.

\_\_\_\_\_. Educação omnilateral. In:\_\_\_\_\_. CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 265-272.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C da C.; CAVALIERE, A. M. C. V (Orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMONET, Jean-Claude. Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. In:\_\_\_\_\_. **Documentos pedagógicos**. Brasília: UNEFAB, 2004, p. 21-31.

\_\_\_\_\_. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HENRIQUES, R. et. al. (Org.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: Cadernos Secad 2, 2007.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário 2006**. Rio de Janeiro, 2006.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_; MARCONDES, Danilo. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: TupyKurumin, 2001.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In:\_\_\_\_\_. SOARES, Leôncio et. al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 407-424. (XV ENDIPE).

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. v.1. 3. ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MÂNFIIO, Antonio João. Conscientização e pedagogia da alternância. In:\_\_\_\_\_. UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Brasília: UNEFAB, 1999, p. 49-55.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MEDEIROS, Leonildes Servolo de. Latifúndio. In:\_\_\_\_\_. CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 445-4451.

MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo**. Brasília, 2012. Tese (Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6 ed. Petrópolis : Vozes, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Procampo**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12394:procampo-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-1&catid=320:procampo&Itemid=679](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12394:procampo-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-1&catid=320:procampo&Itemid=679)>. Acesso em: 29 jun. 2012.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In:\_\_\_\_\_. ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 185-197.

\_\_\_\_\_; SÁ, Laís Mourão. A licenciatura do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In:\_\_\_\_\_. **Licenciaturas em educação do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 35-61.

\_\_\_\_\_. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. In: SOARES, Leôncio et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 369-388. (XV ENDIPE).

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília,DF: Articulação Nacional “Por uma educação do Campo”, v. 5, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2000.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Caderno de Resumos. 2010.

PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Merenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: LEdoC, 2009. (mimeo).

QUEIROZ, João Batista Pereira. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. Brasília, 2004. Tese Doutorado em Educação. – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. Goiânia. 1997. Dissertação Mestrado em Educação. – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

RIBEIRO, Marlene. Emancipação versus cidadania. In: \_\_\_\_\_. CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p.299-304.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político pedagógico. In: \_\_\_\_\_. MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 29-55.

\_\_\_\_\_. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na FAE/UFMG. In: \_\_\_\_\_. SOARES, Leôncio et. al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 389-406. (XV ENDIPE).

ROUILLIER, Robert. **O CEFFA como instituição educativa**. UNEFAB, 2005.

SANTOS, Edmilson dos; PEREIRA, Gilson Pinheiro. **Formação de professores e os fundamentos da educação socialista**. Sergipe: I Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. Brasília. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de Pós-Modernidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, 2006.

SEVERINO, Joaquim Antônio. Universidade, ciência e formação acadêmica. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez editora, 2007, p. 21-36.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação por alternância de jovens do campo: alternância ou alternâncias**. Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Maria do Socorro. A formação integral do ser humano. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, ano 3, n. 5, p. 45-61, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES, Rosemary D. **O “Estado ampliado” e a escola**. In:\_\_\_\_\_. A concepção gramsciana do estado e o debate sobre a escola. Ijuí: Unijuí, 2000, p. 189-208.

STEDLE, João Pedro. Reforma Agrária. In:\_\_\_\_\_. CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 657-666.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Trad. Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

TONET, Ivo. Cidadania ou emancipação humana. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 44, janeiro de 2005, mensal. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 5 mar. 2012.

TRINDADE, Domingos Rodrigues. **A Licenciatura em Educação do Campo da UnB: a experiência da inserção orientada na escola do campo e na comunidade**. Brasília. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. Módulo III – O(a) monitor(a) e os instrumentos pedagógicos da alternância. 2. Sessão. **Dossiê da Formação Pedagógica Inicial de Monitores**. Brasília: UNEFAB, 2005.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. Educação do campo, questões estruturais brasileiras e formação de professores. In:\_\_\_\_\_. MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 307-318.

ZAMBERLAN, Sergio. **Pedagogia da alternância: escola da família agrícola**. MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Anchieta: Gráfica Mansur Ltda, 1996. (Coleção Francisco Giusti).

\_\_\_\_\_. **O lugar da família na vida institucional da escola-família**. Anchieta. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Anchieta, 2003.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Questão	Pergunta	Entrevistado
Concepção de alternância	<p>Como as questões relacionadas à realidade do estudante e de sua comunidade são consideradas no processo formativo da LEdoC?</p> <p>A LEdoC tem uma organização em regime de alternância. Como a coordenação percebe o processo de construção da alternância na LEdoC?</p> <p>Como o conceito de Alternância é materializado na matriz pedagógica da LEdoC na UnB?</p>	<p>Coordenador e professores</p> <p>Coordenador</p> <p>Coordenador e professores</p>
TC /TE	<p>Como a relação TE/TC é potencializada nos processos de ensino aprendizagem?</p> <p>Você tem pensado uma maneira diferente de trabalhar e organizar os conteúdos em função da alternância?</p> <p>Como vocês compreendem a IOE e a IOC na LEdoC?</p> <p>Em que medida vocês percebem a materialização da relação teoria-prática dos conteúdos trabalhados, na Inserção Orientada na Escola do Campo e na Comunidade?</p>	<p>Professores e Coordenador</p>
Institucionalização	<p>Quais as dificuldades encontradas no trabalho em regime de Alternância na LEdoC?</p>	<p>Coordenador e professores</p>

	Quais avanços ou retrocessos que a coordenação aponta no trabalho de Alternância do início do curso até o presente momento?	
Contra-hegemonia	Você percebe se a Pedagogia da Alternância possibilita ações contra-hegemônicas? Em caso afirmativo, quais?	Coordenador e professores
Articulação realidade/teoria	As questões relacionadas à realidade do estudante e de sua comunidade são consideradas no processo formativo da LEdoC? Em caso afirmativo como isso acontece? Você percebe se os conhecimentos produzidos no TC/TE estão inseridos no contexto das comunidades? Em caso afirmativo como isso acontece?	Coordenador e professores
Produção de conhecimento	Como você percebe a produção de conhecimento na LEdoC? Como a matriz pedagógica considera a diversidade de contextos do campo brasileiro?	Professores
Interdisciplinaridade	Como acontece a articulação TC e TE na LEdoC?  A LEdoC é organizada a partir de três núcleos: básico, específicos e integradores. Você percebe se existe alguma relação entre eles? Em caso afirmativo como isso acontece?  Em relação à interdisciplinaridade, como a LEdoC se organiza em torno desta questão?	Coordenador e professores
Relações pessoais	Existe na proposta formativa da LEdoC	Coordenador e

e coletivas	<p>alguma preocupação no que se refere à dimensão pessoal e coletiva dos estudantes? Caso exista, como são pensadas no processo de formação?</p> <p>Na organização dos tempos formativos da LEdoC existem elementos que favorecem a articulação entre a dimensão individual e coletiva?</p>	professores
Relação universidade e comunidade	<p>Como é a relação entre universidade e comunidades?</p> <p>Existe alguma contribuição da Universidade no processo de transformação da realidade das comunidades? Caso exista como isso acontece?</p>	Professores e coordenadores