

DIEGO GONZAGA DUARTE DA SILVA

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV & A FORMAÇÃO DOS
MONITORES DE ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S586l
2018
Silva, Diego Gonzaga Duarte da, 1993-
A Licenciatura em Educação do Campo da UFV & a
formação dos monitores de Escolas Família Agrícola / Diego
Gonzaga Duarte da Silva. – Viçosa, MG, 2018.
xi, 92f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Lourdes Helena da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 83-88.

1. Professores - Formação. 2. Educação do Campo.
3. Licenciatura. 4. Escolas agrícolas. I. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

DIEGO GONZAGA DUARTE DA SILVA

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV & A FORMAÇÃO DOS
MONITORES DE ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 24 de abril de 2018.


Bethânia Medeiros Geremias


Marcelo Loures dos Santos


João Batista Pereira de Queiroz


Lourdes Helena da Silva
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Graça e Ladário, e minhas irmãs, Déborah e Denise, por me apoiarem e auxiliarem ao longo de toda a minha trajetória acadêmica.

A minha orientadora, professora Lourdes Helena, pela paciência e pelos inúmeros ensinamentos ao longo do processo de pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa-ação Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária, em especial a Nayana e Ramon, que me acompanharam em todas as etapas desta pesquisa, dividindo angústias e alegrias.

A Cristiane, bolsista de iniciação científica e estudante da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, pela grandiosa ajuda nas transcrições das entrevistas.

Aos professores e estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa pelos esclarecimentos prestados ao longo do processo de pesquisa.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, pelos atendimentos e inúmeros auxílios.

Aos professores Marcelo Loures, Bethania Medeiros e João Queiroz pelas contribuições e sugestões para esta pesquisa.

A Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, por me conceder bolsas de estudo, possibilitando que me dedicasse de maneira integral a esta pesquisa.

A EFA – Puris de Araponga, por ter possibilitado vivenciar o cotidiano de uma escola do campo tanto como egresso, quanto como monitor.

A Deus, por ter me abençoado e me dado forças que possibilitaram a conclusão desta pesquisa.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS.....	v
LISTA DE QUADROS	vi
LISTA DE MAPAS.....	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA.....	6
1.1 – O Movimento da Educação do Campo	6
1.2 – As Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.....	10
1.3 – Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as práticas pedagógicas dos educadores do campo	14
1.4 – A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa.....	16
1.5 – As práticas dos monitores dos Centros Familiares de Formação por Alternância	20
CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA	26
2.1 – Abordagem e Delineamentos da Pesquisa	26
CAPÍTULO 3 – ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV: OS MONITORES DAS EFAs	35
CAPÍTULO 4 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS MONITORES: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL.....	46
4.1 – Mudanças, contribuições e impactos da formação inicial	46
4.2 – Contribuições do processo de formação por alternância na LICENA.....	56
CAPÍTULO 5 – O PROCESSO DE FORMAÇÃO NA LICENA: AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES	67
5.1 – Potencialidades e Fragilidades do processo de Formação na LICENA.....	67
5.2 – Sugestões para melhorias da formação inicial da LICENA	75

CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes da LICENA monitores de EFAs por sexo.....	35
Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.....	36
Gráfico 3 – Cor/raça dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.....	37
Gráfico 4 – Religião dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.....	37
Gráfico 5 – Estado Civil dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.	38
Gráfico 6 – Estados de Residência dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.....	39
Gráfico 7 – Local Residência dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.....	41
Gráfico 8 – Formação Superior dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.....	42
Gráfico 9 – Atuação complementar dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das Práticas Pedagógicas após Ingresso na LICENA	31
Quadro 2– Avaliações das Práticas Pedagógicas após Ingresso na LICENA	31
Quadro 3 – Estratégias Didáticas da LICENA	31
Quadro 4 – Outras Estratégias Didáticas da LICENA	32
Quadro 5 – Outras contribuições da LICENA	32
Quadro 6 – Avaliação da Alternância na LICENA	32
Quadro 7 – Comparações da Alternância na LICENA e nas EFAs	33
Quadro 8 – Contribuições da Alternância da LICENA para a Alternância das EFAs	33
Quadro 9 – Pontos Fortes da Formação na LICENA	33
Quadro 10 – Pontos Fracos da Formação na LICENA	33
Quadro 11 – Sugestões de Melhoria a Formação na LICENA.....	34

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Municípios de Origem e de Residência dos estudantes da LICENA monitores de EFAs	40
Mapa 2 – Municípios onde se localizam as EFAs.....	43

LISTA DE SIGLAS

- CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CNEC – Conferência Nacional: Por uma educação Básica do Campo
- CONSED – Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- CTA – Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata
- ECARA – Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária
- EFA – Escola Família Agrícola
- FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
- FETRAF – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
- FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
- GT – Grupo de Trabalho
- IES – Instituições de Ensino Superior
- LICENA – Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa
- MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
- MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário
- MEC – Ministério da Educação
- MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
- MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- MSTTR – Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
- PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PJR – Pastoral da Juventude Rural
- PP – Projeto Pedagógico
- PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SNJ – Secretaria Nacional da Juventude
- SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TE – Tempo Escola

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO

SILVA, Diego Gonzaga Duarte da Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2018. **A Licenciatura em Educação do Campo da UFV & A Formação dos Monitores de Escolas Família Agrícola.** Orientadora: Lourdes Helena da Silva.

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (LICENA) para a formação dos estudantes que são monitores de Escolas Família Agrícola (EFAs). Especificamente, nossos propósitos foram caracterizar os estudantes da LICENA que atuam como monitores em EFAs, identificando e analisando as avaliações construídas por eles sobre o processo de formação vivenciado no curso, com destaque para a dinâmica da formação por alternância e para os avanços, limites e contradições da formação para a atuação deles nas EFAs. Para realização dos objetivos propostos, recorreremos aos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa, utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas como procedimentos técnicos de coleta dos dados, dados esses que foram analisados sob orientação do método Análise de Conteúdo . De uma maneira geral, os resultados da pesquisa indicam que a LICENA tem contribuído para o processo de formação dos estudantes que atuam como monitores de EFAs. Na perspectiva dos entrevistados, a formação vivenciada no curso têm favorecido o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, dialógicas, interdisciplinares e vinculadas as realidades do campo. São práticas que, além de valorizarem os sujeitos do campo, seus saberes, culturas e modos de vida, tem contribuído para melhorias nos processos de ensino e aprendizagem implementados no cotidiano das EFAs. Ao lado dessas contribuições, os entrevistados também indicam alguns limites enfrentados no processo de formação, como a organização do calendário dos Tempos Escola e a formação fragilizada em Ciências da Natureza, considerados como desafios a serem superados pelo curso.

ABSTRACT

SILVA, Diego Gonzaga Duarte da Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2018. **The Licentiate in Education of the Field at UFV & The Formation of Monitors of Agricultural Family Schools.** Adviser: Lourdes Helena da Silva.

The present research aimed to understand the contributions of the Licentiate in Field Education of the Universidade Federal de Viçosa (LICENA) for the students training, who are monitors of Agricultural Family Schools (EFAs). Specifically, our purposes were to characterize LICENA students - EFAs monitors; to analyze the evaluations about the initial training process experienced in their course with emphasis on the dynamics of Alternance training; and to understand the advances, limits and contradictions in the training of LICENA students. To achieve the proposed objectives, we used the theoretical and methodological assumptions of qualitative research, using questionnaires and semi-structured interviews as technical procedures for data collection, which were analyzed under the guidance of the Content Analysis method. In general, the results indicate that LICENA has contributed to the training process of students who act as monitors of EFAs. From the perspective of the interviewees, the training experienced in the course has favored the development of reflexive, dialogic, and interdisciplinary pedagogical practices linked to the realities of the field. Apart from valuing the subjects related to the field, these practices value their knowledge, cultures and ways of life, and have contributed to improvements in the teaching and learning processes implemented in EFAs daily life. In addition to these contributions, the interviewees also indicate some limits faced in the training process, such as the organization of the School Time schedule and the weakened formation in Natural Sciences, considered as challenges to be overcome by the course.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa integra o Programa de Estudos intitulado “A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas Pedagógicas”. Esse Programa engloba um conjunto de pesquisas acadêmicas que visam compreender os sujeitos, as representações sociais, os processos e as práticas pedagógicas que têm sido gestadas no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LICENA) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Tais pesquisas se debruçam sobre um fenômeno novo em nossa sociedade e, ainda, pouco estudado – a formação do educador do campo – haja vista que as Licenciaturas em Educação do Campo, atualmente presentes em Instituições de Ensino Superior nas diversas regiões do país, são conquistas recentes dos movimentos sociais camponeses em suas lutas por políticas públicas para a Educação do Campo. Assim, se faz necessário maior aprofundamento sobre essas licenciaturas conquistadas pelo protagonismo dos movimentos sociais, sindicais e populares enquanto direito dos povos do campo a uma educação articulada aos seus modos de vida e de trabalho, que contribua com o reconhecimento social, político e cultural destes sujeitos coletivos. Cabe ressaltar que essa conquista do processo de criação e expansão das Licenciaturas em Educação do Campo na sociedade brasileira foi resultante do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

O PROCAMPO é uma política pública criada no âmbito do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2006, que institui cursos de formação de educadores com o intuito de efetivar a garantia de uma educação pública de qualidade para os sujeitos que vivem e que se vinculam de forma direta ou indireta à vida no campo. Esse Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, por sua vez, foi integrado ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), no ano de 2012, em sua proposta de ação direcionada à formação inicial e continuada de educadores do campo¹. Foi esse processo de incorporação do PROCAMPO que possibilitou, no âmbito do PRONACAMPO, a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados em 42 Instituições de Ensino Superior (IES), a partir do edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012² (MOLINA, 2015). Dentre as instituições contempladas pelo referido Edital, destacamos a Universidade

¹ Essas políticas públicas serão melhor apresentadas na seção “1.2 – As Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil”.

²A relação dos novos cursos criados a partir da publicação do edital MEC/SESU/SETEC/SECADI Nº 02/2012 pode ser consultado em Molina (2015, p. 165-166).

Federal de Viçosa com a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LICENA).

Iniciado em 2014, o objetivo da LICENA é formar educadores com habilitação em Ciências da Natureza para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas do campo. Assim, busca-se formar educadores capazes de gerir espaços e processos educativos formais e não formais, em parceria com os movimentos e organizações sociais do campo (PP/LICENA, UFV, 2014). A LICENA propõe, ainda, a formação de educadores do campo capazes de articular, interdisciplinarmente, os saberes acadêmicos com os saberes oriundos das práticas desenvolvidas pelos povos do campo, por meio de um processo formativo articulado em quatro eixos geradores: Agroecologia, Trabalho como Princípio Educativo, Alternâncias Educativas e Educação Popular. O curso, ao longo do seu processo de criação e institucionalização, tem buscado a parceria dos movimentos sociais e sindicais presentes na região da Zona da Mata de Minas Gerais, a exemplo do Movimento Agroecológico da Zona da Mata mineira, com destaque para o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA); os Sindicatos de Trabalhadores Rurais; os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Rede Quilombola, dentre outros.

No âmbito dos CEFFAs, destacamos o envolvimento das Escolas Família Agrícola (EFAs) de Minas Gerais, com destaque para a Zona da Mata mineira que, com seus egressos, monitores³ e ex-monitores, têm contribuído nos diversos tempos e espaços de formação do curso, principalmente pela experiência anterior desses Centros com a Pedagogia da Alternância. Ao mesmo tempo, as EFAs assumem essa parceria no processo de criação e implementação da LICENA pela necessidade do movimento na formação inicial dos seus monitores, de maneira a favorecer avanços e melhorias em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a consolidação do seu projeto educativo. Tal processo de formação é de suma importância para os monitores das EFAs, pelo fato de muitos deles não possuírem formação superior e/ou, quando possuem, não serem cursos relacionados à formação de educadores do campo.

Acrescente-se, ainda, que um dos pilares da proposta das EFAs é a Pedagogia da Alternância, considerada um instrumento que possibilita assumir a realidade de vida dos estudantes como ponto de partida de todo processo formativo, em uma dinâmica que busca

³ Monitor é a denominação utilizada no âmbito dos CEFFAs para se referir a seus docentes.

sistematicamente vincular os conhecimentos oriundos dessa realidade dos educandos em suas famílias, comunidades e territórios, com os conhecimentos construídos no cotidiano escolar (SILVA, 2003). Neste contexto, se torna necessário um processo de formação dos monitores que, favorecendo uma compreensão dessa dinâmica pedagógica da alternância, possibilite aos educadores o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que extrapolem as atividades realizadas no interior das salas de aula (BEGNAMI, 2003). Isso porque, além de ministrarem os conteúdos do currículo escolar obrigatório, os monitores são responsáveis pela orientação e acompanhamento dos estudantes tanto nas atividades realizadas no interior das EFAs, quanto nas atividades externas de implantação de seus projetos profissionalizantes, em suas comunidades de origem. Nesse aspecto, conforme destacado por Sousa (2014), é responsabilidade dos monitores a mediação dos processos de ensino-aprendizagem, em uma dinâmica que seja capaz de reconhecer e valorizar os saberes e as práticas dos estudantes, de suas famílias e de suas comunidades. Acrescente-se, ainda, a expectativa que os monitores das EFAs desenvolvam um conjunto de práticas pedagógicas que devem estar implicadas “[...] numa prática social politicamente comprometida com a mudança na medida em que exige consciência de interação e comunicação e orienta-se para a constituição de sujeitos conscientes e atuantes na sociedade” (SOUSA, 2014, p. 19).

É no contexto dessas especificidades relacionadas a atuação dos monitores das EFAs e ao processo de formação inicial que muitos deles têm vivenciado no curso da Licenciatura em Educação do Campo na UFV, que surgiram as questões norteadoras do presente estudo. Foram elas: Quem são os estudantes da LICENA, monitores de EFAs? Como eles avaliam o processo de formação inicial vivenciado na LICENA? Que aspectos desse processo de formação eles consideram como tendo contribuído para uma melhoria de suas práticas pedagógicas? Especificamente em relação a Alternância, quais as contribuições do curso para a dinâmica de formação por alternância das EFAs? Enfim, quais avanços, limites e perspectivas que identificam no processo de formação vivenciada na LICENA?

A pesquisa teve, assim, como objetivo geral compreender as contribuições da LICENA para a formação dos estudantes que são monitores de EFAs. Especificamente, nossos propósitos foram caracterizar os estudantes da LICENA, monitores das EFAs; analisar as avaliações construídas por eles sobre o processo de formação inicial vivenciado no curso, com destaque para a dinâmica da formação por Alternância; compreender os avanços, limites e contradições da formação dos estudantes da LICENA que são monitores para uma atuação específica nas EFAs.

Cabe destacar que em suas origens, esta proposta de pesquisa surgiu do interesse em aprofundar minha compreensão acerca da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, interesse esse que foi se constituindo e consolidando ao longo da minha trajetória escolar e profissional, inicialmente como estudante e egresso da Escola Família Agrícola Puris e, posteriormente, como monitor da disciplina Geografia na mesma instituição, no município de Araponga-MG. Essas vivências exerceram grande influência na minha formação acadêmica e profissional, me mobilizando a aprofundar teoricamente sobre as contribuições das práticas e princípios metodológicos das EFAs para a melhoria de vida dos jovens e das famílias envolvidas com este movimento. Assim, ao longo do curso de graduação em Geografia realizado na UFV tive a oportunidade de inserção em diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas, a exemplo do Programa de Extensão Universitária “TEIA”, dos projetos de pesquisa e de ensino “O Princípio Educativo do Trabalho na Pedagogia da Alternância: as práticas educativas na Escola Família Agrícola Paulo Freire”, “Mestres de Estágios em Alternância”, “PIBID – Ensino de Geografia e Interdisciplinaridade”, dentre outras atividades que contribuíram efetivamente para ampliar o meu interesse pela temática da Educação do Campo.

Ainda nesse processo, as oportunidades de participação em eventos diversos, com reflexões e debates sobre o movimento da Educação do Campo, especificamente sobre as políticas de formação de educadores do campo, me colocaram em contato com as produções acadêmicas sobre programas e políticas públicas de formação de educadores do campo, particularmente o PROCAMPO. Foi nesse contexto que realizei o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV e, com ele, a minha inserção no Grupo de Pesquisa-Ação Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (ECARA) que, nos últimos anos, tem privilegiado no conjunto de suas ações de pesquisas a realização de um Programa de Estudos sobre a Licenciatura em Educação do Campo na UFV, na busca de compreender os sujeitos, as representações sociais, os processos e as práticas pedagógicas que tem sido gestadas no interior do referido curso.

Assim, no âmbito de um estudo que privilegiou analisar os sujeitos da LICENA, monitores de EFAs, na especificidade de suas práticas pedagógicas, a presente dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, revisamos a produção acadêmica nacional, de maneira a nos apropriarmos das principais temáticas da nossa pesquisa, especificamente o movimento da Educação do Campo, a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, suas contribuições para as práticas pedagógicas dos educadores do campo, com destaque para uma caracterização da Licenciatura em Educação do Campo da

UFV, dos Centros Familiares de Formação por Alternância e sua proposta pedagógica. No segundo capítulo, descrevemos as orientações teórico-metodológicas da pesquisa, detalhando os procedimentos técnicos de produção e análises das informações e dados da pesquisa. No terceiro capítulo, caracterizamos o perfil dos estudantes da LICENA que são monitores de EFAs, em seus aspectos pessoais, trajetória escolar, atuação profissional e atuação sócio política. No quarto capítulo, apresentamos nossas análises sobre a prática pedagógica dos monitores, especialmente após o ingresso na LICENA. Buscamos, ainda, sistematizar as contribuições do processo formativo da LICENA identificadas pelos estudantes que são monitores para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas nas EFAs. No quinto capítulo, apresentamos nossas análises sobre os pontos fortes e fracos vivenciados pelos estudantes entrevistados na LICENA e as suas sugestões de melhoria para o processo de formação do curso.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

Orientados pelo propósito de compreender as contribuições do processo de formação da LICENA para a prática pedagógica dos estudantes que são monitores de EFAs, buscamos neste capítulo sistematizar a revisão da literatura realizada, na qual privilegiamos os seguintes tópicos: O movimento da Educação do Campo, em seus processos históricos, lutas, reivindicações e conquistas; as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, em seus princípios e sua relação com o movimento da Educação do Campo; as contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as práticas pedagógicas dos educadores do campo; a Licenciatura em Educação do Campo da UFV, em suas características e sujeitos; os CEFFAs e as práticas pedagógicas desenvolvidas por seus monitores.

1.1 – O Movimento da Educação do Campo

A modernização do campo brasileiro, iniciada em meados da década de 1950, promoveu profundas desigualdades sociais e educacionais a sua população, alterando suas relações com o meio rural e com as formas de vivência de todos os sujeitos que no campo viviam, e ainda vivem, a partir da subordinação da agricultura a indústria, em uma clara tentativa de converter toda a produção camponesa ao capital (ELIAS, 2006; VENDRAMINI, 2007). Esse processo promoveu o empobrecimento e agravou as condições de vida dos povos do campo, o que fez com que muitos destes sujeitos saíssem do meio rural para viverem nos centros urbanos (SILVA, 2005).

O sistema de educação instaurado no meio rural brasileiro não fugiu a essa lógica, o qual foi implantado um modelo educacional denominado “educação rural”. Este modelo, em sua origem, buscava a manutenção das estruturas sociais e do sistema de produção camponesa sob a lógica capitalista. Nesse contexto, a hegemonia de um discurso urbano-industrial defendia, dentre outros aspectos, a criação de políticas públicas de educação no meio rural a partir de um paradigma urbano. Sob essa concepção, a escola deveria preparar e adaptar os sujeitos do campo para atender as demandas das cidades, havendo uma idealização do urbano sobre o campo, que era visto como “o lugar do atraso, do tradicionalismo cultural” (ARROYO, 2007, p.158). A educação, na perspectiva da educação rural, reconhecia os povos do campo como subordinados e dependentes dos serviços e das dinâmicas das cidades, buscando adaptá-los a um padrão de vida urbano (ROSA; CAETANO, 2008). Diante desses processos, muitos sujeitos que viviam no campo se submeteram ao capital, tendo que sair do

campo ou trabalhar nele como assalariados, enquanto que outros se organizaram em um movimento de resistência, no qual os sujeitos permanecem no campo, lutam pela posse e uso da terra e mantêm suas culturas (FONSECA, 1987).

É em relação ao movimento de resistência, contrária a subjugação ao capital, que os povos do campo se organizaram em movimentos e organizações sociais e sindicais a partir da segunda metade do século XX para lutar por políticas que revertissem a situação de marginalização social e educacional do campo brasileiro. Nessa organização, movimentos sociais e sindicais diversos, a exemplo do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Pastoral da Juventude Rural (PJR,) a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF) , a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), dentre outros, (CALDART, 2009) foram se articulando e unificando suas lutas, vindo a constituir, no final da década de 1990, o movimento da Educação do Campo (CALDART, 2015). O movimento da Educação do Campo surgiu com o objetivo de articular, em âmbito nacional, a luta dos movimentos sociais e sindicais camponeses para reivindicar junto ao Estado, a proposição e formulação de políticas públicas educacionais que atendessem as demandas do movimento em função da histórica marginalização dos sujeitos do campo nos processos escolares rurais e urbanos (CALDART, 2009, 2015).

O movimento da Educação do Campo, conforme analisado por Rosa e Caetano (2008), se esforça para romper com as práticas tradicionais presentes nas instituições escolares rurais e urbanas, nas quais ainda predomina a transmissão de conhecimentos dos professores para os estudantes, mantendo-se uma lógica vertical e hierarquizada entre os sujeitos e entre os saberes. Nesse sentido, uma das pautas do movimento da Educação do Campo é a criação de escolas do campo, a fim de que se considere as identidades dos povos do campo em toda sua diversidade, e que possibilite o acesso aos conhecimentos escolares a uma classe social privada do processo de escolarização formal (CALDART, 2009).

Protagonizado pelos movimentos sociais e sindicais camponeses, o movimento da Educação do Campo luta pela constituição de escolas que estejam comprometidas com os projetos sociais e econômicos presentes no campo, a partir de uma ótica de desenvolvimento solidária, popular e sustentável. Dessa forma, há o desejo de alterar as formas de produção

agrícola vinculadas ao agronegócio, a fim de criar um modelo educacional comprometido politicamente com o campo e com os direitos sociais de seus povos (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Para Arroyo (2012), o reconhecimento dos saberes dos povos do campo e dos movimentos sociais é uma importante bandeira de luta da Educação do Campo, já que os modelos educativos hegemônicos e legitimados socialmente nas instituições educacionais reforçam as desigualdades escolares existentes entre esses povos. Assim, o movimento da Educação do Campo propõe e reivindica junto ao Estado a constituição de uma escola que, a partir de suas práticas e instrumentos didáticos e pedagógicos, valorize, reconheça e legitime a diversidade cultural e os saberes dos mais diversos povos do campo, de modo que a escola se transforme em um instrumento de luta e de formação desses povos na reivindicação de direitos sociais que historicamente lhes foram negados. É nesse sentido que o movimento da Educação do Campo tem, segundo Caldart (2015), como uma de suas prioridades o desenvolvimento de políticas que garantam o processo de escolarização formal dos povos que vivem no campo.

Além de outra concepção de escola e de educação, o movimento da Educação do Campo busca o reconhecimento e a valorização do campo, definindo-o “como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (SOUZA, 2008, p. 1090). Dessa forma, o movimento tem se articulado para propor e cobrar do Estado uma modalidade de educação e de escola que seja compatível com a vida e a realidade do campo e que seja protagonizada pelos próprios povos do campo em suas lutas diárias por outro projeto de campo e de educação (CALDART, 2009).

Em relação às reivindicações que o movimento da Educação do Campo faz, Caldart (2008, p. 70) ressalta que, “a materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação”. Essa tríade é fundamental para compreender o movimento da Educação do Campo, pois é a partir do campo e de seus embates socioeconômicos envolvendo, de um lado um projeto de modernização articulado aos interesses capitalistas e de outro um projeto que têm como prioridade o campo e seus sujeitos, é que se busca a proposição de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento social do campo e de seus sujeitos, a partir da instituição de políticas educacionais que atendam as demandas do movimento. Com o movimento da Educação do Campo articulando os termos da tríade, se busca a constituição de uma política educacional permanente e típica dos povos do campo, nos quais esses povos tenham a possibilidade de discutir e propor práticas de cunho político e pedagógico que

devem ser trabalhadas nas escolas do campo. Com isso, o movimento da Educação do Campo se vincula aos meios sociais dos povos do campo e fortalece as lutas dos movimentos sociais e sindicais contra as forças capitalistas instauradas no campo brasileiro. Portanto, a Educação do Campo, para Caldart (2008), é negatividade – denúncia/resistência à ideia de que o campo e seus povos são inferiores e que, por isso, não precisam de escola; a Educação do Campo é positividade – isto é, a denúncia estabelece práticas e propostas a respeito do que fazer e de como fazer com a educação, as políticas públicas, as escolas, as práticas pedagógicas, etc. (CALDART, 2008); e por último, “a Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, e de escola” (CALDART, 2008, p.75), buscando transformar o campo a partir de uma perspectiva libertadora e emancipadora.

A partir da articulação Campo – Política Pública – Educação, o movimento da Educação do Campo procura traçar estratégias capazes de manter seu projeto educacional vinculado a luta pela terra, por melhores condições de vida no campo, pela igualdade de gênero, além de uma distribuição mais igualitária e justa de renda, dos bens e dos conhecimentos socialmente produzidos (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Esse movimento tem pensado e proposto ações concretas para a formação dos povos do campo, sejam eles agricultores familiares, indígenas, quilombolas, assalariados, bem como todos os tipos de trabalhadores rurais que, a partir de sua organização em coletivos, pleiteiam políticas públicas que lhes garantam a sua reprodução social (CALDART, 2015).

Nesse contexto, além da reivindicação de políticas educacionais que garantam uma educação direcionada ao campo e seus sujeitos sociais, outra característica marcante do movimento da Educação do Campo é a proposição de políticas públicas que garantam a formação de profissionais que compreendam as lógicas dessa concepção de educação e de escola do campo (CALDART, 2008). Dessa forma, o movimento da Educação do Campo tem reivindicado a formação de um novo perfil de educador que possua uma visão mais ampliada sobre a realidade camponesa brasileira e que faça a articulação, durante o processo formativo, entre os saberes e as dinâmicas sociais que os povos do campo possuem com os conteúdos escolares, a fim de minimizar as desigualdades educacionais existentes entre os sujeitos do campo (ARROYO, 2007; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Além disso, o processo de formação do educador do campo que os movimentos sociais e sindicais camponeses desejam, deve estar articulado à realidade camponesa. Assim, esses profissionais vão ter uma compreensão mais ampliada sobre os inúmeros conflitos e disputas presentes no campo, principalmente aqueles decorrentes do modelo de desenvolvimento voltado ao agronegócio,

que interfere direta e/ou indiretamente sobre os modos de vida dos povos do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). É nesse sentido, conforme analisado por Arroyo (2007), que os movimentos sociais e sindicais camponeses vêm lutando pela criação de políticas públicas que garantam a formação de educadores do campo. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 237), as pautas feitas para pressionar o Estado a criar uma política pública que visasse a formação de Educadores do Campo, foram elaboradas “desde a primeira Conferência Nacional: Por uma educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998”.

Dentre as políticas públicas conquistadas direcionadas à formação de educadores do campo, destacamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), do Ministério da Educação (MEC). O PRONERA foi criado em 16 de abril de 1998 tendo como objetivo geral “fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, a partir da utilização de metodologias voltadas para a especificidade do campo [...]” (BRASIL, 2016, p. 18). Esse programa promoveu a alfabetização e a formação de educadores assentados, passando posteriormente, a ofertar cursos técnicos profissionalizantes a estes sujeitos. Para Molina e Antunes-Rocha (2014), um dos principais resultados do PRONERA foi a capacidade de ofertar educação formal a um número significativo de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. As experiências teóricas e práticas do PRONERA possibilitaram a criação da primeira política pública para a formação inicial de educadores do campo, denominado como Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Estes programas foram criados, conforme análises de Molina e Antunes-Rocha (2014), para formar educadores do campo capazes de romper com as práticas pedagógicas tradicionais, além de articular e valorizar os saberes dos seus educandos no processo de escolarização formal. Assim, os educadores devem desenvolver, durante o processo de escolarização formal, práticas investigativas, a fim de problematizar e propor em conjunto com os educandos, suas famílias e comunidades, intervenções sobre a realidade vivida pelos povos do campo.

1.2 – As Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil

A revisão de literatura sobre o movimento da Educação do Campo no Brasil nos revela que o percurso que culminou com conquistas de políticas públicas para a criação de cursos para formação de educadores do campo, como as Licenciaturas em Educação do Campo, foi

marcado por muitas lutas e mobilizações dos movimentos sociais e sindicais camponeses. São lutas que buscam garantir uma educação e uma escola de qualidade para os povos do campo, seja pela criação de novas escolas no campo e/ou pelo não fechamento das existentes, seja pela ampliação do nível de escolarização das escolas em funcionamento e, principalmente, pela criação de cursos de formação de educadores do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

Conforme analisado por Molina e Sá (2012), a partir das inúmeras reivindicações realizadas pelos movimentos sociais do campo para garantir o cumprimento das pautas elaboradas durante a “II Conferencial Nacional: Por uma educação Básica do Campo” é constituído, no ano de 2005, um Grupo de Trabalho (GT) responsável pela elaboração das proposições para auxiliar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a fim de negociar junto ao MEC a criação de uma política pública de formação de educadores do Campo. Esse GT foi constituído por diversos movimentos sociais, tais como o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) (BRASIL, 2013). Na proposição do curso, o Grupo de Trabalho se referenciou nas experiências do PRONERA, considerada uma política de formação de educadores vinculada aos modos de vida e produção do campo (MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014).

Com base nas discussões realizadas pelo GT foi criado junto ao MEC, no ano de 2006, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (SANTOS, 2012). O objetivo do PROCAMPO, conforme analisado por Santos (2012), é promover a formação de educadores para atuarem na educação básica do campo. Essa política possibilitou, a partir de 2007, a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, em caráter experimental, em quatro Universidades indicadas pelos movimentos sociais: Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe (MOLINA, 2015; MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014). As experiências destas quatro universidades possibilitaram que a SECADI ampliasse a oferta desses cursos para outras instituições por meio de Editais

Públicos nos anos de 2008 e 2009, nos quais convocavam as Instituições de Ensino Superior (IES) a ofertar esse novo curso de graduação. Os Editais de 2008 e 2009 possibilitaram que, até o ano de 2010, outras 30 IES ofertassem a Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA; SÁ, 2012). Posteriormente, com a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)⁴ em março de 2012 e com a incorporação do PROCAMPO, nesse mesmo ano, foi publicado o edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012 que possibilitou a criação de 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil (MOLINA, 2015). O objetivo do PRONACAMPO é apoiar o Estado com recursos técnicos e financeiros na implementação de políticas de Educação do Campo, a fim de ampliar o acesso à educação básica aos povos do campo e promover a qualificação profissional destes sujeitos. Esse programa é estruturado a partir de quatro eixos centrais, sendo eles: 1) Gestão e Práticas Pedagógicas; 2) Formação Inicial e Continuada de Professores; 3) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; 4) Infraestrutura Física e Tecnológica (SECADI/MEC, 2013). É no eixo número dois que está inserido o PROCAMPO, que prevê a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A Licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação presente nas Instituições de Ensino Superior brasileiras voltada a formação inicial de educadores para “uma atuação profissional que vai além da docência, que tenham condições de trabalhar também na gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 36). Esses cursos buscam garantir a formação inicial de educadores comprometidos com as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo e que sejam capazes de desenvolver práticas e teorias que contribuam na organização de um modelo educacional que se articule aos interesses e modos de vida dos povos do campo (MOLINA; SÁ, 2011). As Licenciaturas em Educação do Campo buscam formar a nível superior os educadores que já atuam em escolas do campo e que não têm curso superior, como os monitores das EFAs e outras experiências educativas articuladas ao Movimento da Educação do Campo; as lideranças vinculadas aos movimentos sociais e sindicais e os sujeitos que desenvolvem atividades educativas fora dos domínios da educação formal em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo (SANTOS, 2012). Nesse sentido, conforme explicado e analisado por Molina e Sá (2011), é proposta uma formação que habilite os sujeitos para uma atuação profissional capaz de articular os processos educativos escolares

4 Conforme assinalado no documento orientador do PRONACAMPO, o programa foi instituído em 20 de março de 2012 por meio do decreto nº. 7.352/2010 (BRASIL, 2013).

aos comunitários, a fim de propor, no processo formativo, a articulação das dimensões da vida cotidiana à vida escolar. Com o objetivo de fomentar a articulação da vida cotidiana à vida escolar, a organização curricular desses cursos ocorre em regime de alternância, divididos entre tempo escola e tempo comunidade. Isso contribui, dentre outros aspectos, para a permanência e atuação dos futuros educadores no campo (MOLINA; SÁ, 2012). Nesse sentido, a alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo tem como objetivo, a partir da articulação entre escola/comunidade e teoria/prática, fornecer mecanismos aos seus educandos, através de suas atividades acadêmicas, para que os mesmos possam perceber e intervir sobre os problemas vivenciados nas escolas em que atuam e nos meios sociais em que vivem (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Aliando a articulação entre escola e a comunidade por meio da alternância, as Licenciaturas em Educação do Campo têm o “propósito de construção de um modelo de desenvolvimento para o campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 22). Esses propósitos conflitam com uma concepção de campo e de sociedade postulada a partir dos princípios capitalistas que veem o campo apenas como mercadoria, já que esses princípios desconsideram e invisibilizam as práticas culturais e sociais dos povos do campo e movimentos sociais e sindicais que vivem e se inserem no meio rural. Logo, os processos formativos presentes nas Licenciaturas em Educação do Campo devem estar articulados as condições de vida dos povos do campo, a fim de potencializar as escolas do campo e contribuir no processo de valorização dos modos de vida e produção dos sujeitos que resistem à lógica de campo e de sociedade impostas pelo capital (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Portanto, a proposta de formação de educadores presentes nas Licenciaturas em Educação do Campo se situa em uma perspectiva contra hegemônica, marcada pela presença dos movimentos sociais e sindicais camponeses nas Instituições de Ensino Superior em várias regiões do Brasil. Assim, essas licenciaturas se empenham em organizar um trabalho pedagógico comprometido com os modos de vida dos povos do campo, no intuito de resgatar suas práticas, valores e tradições, além do conceito de campo, que segundo Souza (2008), é o espaço em que as pessoas vivem, trabalham, se relacionam e se divertem, em contraposição a ideia de campo enquanto mercadoria.

1.3 – Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as práticas pedagógicas dos educadores do campo

Visando uma melhor compreensão sobre as práticas pedagógicas dos educadores que cursaram as Licenciatura em Educação do Campo em diversas regiões do Brasil para compreender a LICENA em suas contribuições para a prática as práticas pedagógicas dos estudantes, monitores de EFAs, realizamos uma revisão de literatura⁵ no Banco de Teses e Dissertações da Capes, buscando identificar um panorama das pesquisas realizadas no período entre 2011 – 2016 . O período de cinco anos foi delimitado com o propósito de abranger pesquisas que analisam as práticas pedagógicas dos egressos dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo desde as primeiras experiências iniciadas no ano de 2007. Utilizando os descritores “egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo”, “Licenciatura em Educação do Campo” e “curso de Licenciatura em Educação do Campo”, encontramos um total de quatro trabalhos, sendo uma tese (SANTOS, 2015) e três dissertações (SEGAE, 2015; ROSA, 2015; TRINDADE, 2016). Essas pesquisas apresentam análises e reflexões relacionadas a atuação profissional dos educadores que são egressos de diversos cursos de Licenciatura em Educação do Campo do Brasil. Tais pesquisas indicam que esses cursos têm contribuído para minimizar a situação marginal em que se encontram os sujeitos que vivem no campo, pois tem formado educadores capazes de desenvolverem práticas pedagógicas contextualizadas com o meio camponês.

Nesse aspecto, Santos (2015) apresentou explicações sobre como um curso de formação de educadores do campo, como uma Licenciatura em Educação do Campo, pode contribuir para ampliar as compreensões de educadores sobre os conflitos agrários presentes no campo. Conforme reflexões dessa autora, em pesquisa realizada com os egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia, foi possível constatar que a partir do processo formativo vivenciado, os educadores egressos ampliaram o seu olhar sobre a realidade na qual estavam inseridos, estendendo sua compreensão sobre os projetos distintos para o campo e para os seus povos. Em suas análises, Santos (2015) apresenta que os egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia estavam comprometidos com uma prática pedagógica vinculada a uma nova organização educacional,

⁵ Em função dos poucos trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES temos a necessidade de expandir esta revisão no futuro utilizando outras fontes, como artigos científicos e periódicos publicados em anais de eventos Nacionais.

a fim de ofertar a seus educandos um modelo de educação de qualidade, tendo consciência dos inúmeros conflitos agrários presentes na sociedade brasileira. Tal organização tem como propósito melhorar os índices educacionais apresentados no meio rural brasileiro, a partir de uma prática pedagógica contextualizada com as dinâmicas apresentadas no campo, visando tanto melhorar as condições para a permanência dos povos do campo no campo, quanto fortalecer as lutas dos movimentos e organizações sociais e sindicais em suas lutas pela posse e uso da terra.

Já a pesquisa desenvolvida por Segae (2015), realizada com educadores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no estado do Paraná, teve como objetivo compreender as contribuições dessa Licenciatura em Educação do Campo para a formação pessoal e profissional de seus egressos. Em suas análises, a autora verificou que o curso construiu um conjunto de ferramentas pedagógicas que, em parceria com os mais diversos movimentos e organizações sociais e sindicais presentes nessa licenciatura, contribuíram para a formação integral de seus educandos. Esse curso possibilitou, ainda, condições para que esses sujeitos permanecessem no campo, acessassem o ensino superior em uma universidade pública e gratuita, continuando, assim, lutando por melhores condições de vida para o campo e para a sua população.

Buscando analisar as condições de atuação docente dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe, Rosa (2015) verificou que muitos desses sujeitos encontram dificuldades em atuar profissionalmente em escolas situadas no campo. Em suas análises, a autora ressalta que tais dificuldades são decorrentes das insuficientes políticas para a educação do campo no estado do Sergipe; devido ao fechamento e ao processo de nucleação das escolas do campo. Nesse aspecto, Rosa (2015) destaca que muitos dos educadores formados no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe estão se desmotivando, chegando a se desvincular das lutas dos mais diversos movimentos sociais e sindicais camponeses.

Também na perspectiva da análise das concepções dos educadores egressos dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, Trindade (2016), analisado as representações sociais dos educadores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, ressaltou que as representações sociais que os educadores egressos possuem partem de uma perspectiva contra hegemônica, marcada pela luta contra os processos excludentes que marginalizam os sujeitos que vivem e se relacionam ao campo, bem como pelo reconhecimento da diversidade desses povos que é reforçada pela marcante presença dos movimentos sociais e sindicais camponeses.

Assim, por meio dessa breve revisão de literatura, compreendemos que as Licenciaturas em Educação do Campo existentes em diversas regiões do Brasil têm contribuído para um modelo educacional articulado aos interesses dos povos do campo, contribuindo, assim, para a melhoria das práticas pedagógicas dos educadores que atuam em escolas do campo. Entretanto, compreendemos, também, que ainda existem desafios que necessitam ser superados relacionados a criação de políticas públicas para o movimento da Educação do Campo e do cumprimento das políticas já existentes, em detrimento de ações estatais que privilegiam os interesses de uma sociedade postulada pelos interesses do capital. Tais pesquisas buscam auxiliar os mais diversos movimentos e organizações sociais e sindicais em suas reivindicações por um modelo educacional que realmente esteja comprometido com o campo e com seus sujeitos, a fim de minimizar as históricas desigualdades sociais e educacionais existentes no campo brasileiro.

1.4 – A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa

Buscamos, na presente seção, apresentar a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (LICENA), descrevendo seus principais objetivos, o processo formativo implementado e, ainda, os sujeitos que integram o curso. Na realização desses propósitos, recorreremos ao Projeto Pedagógico da LICENA e as dissertações de Lopes (2016), Carvalho (2017) e Lima (2017) que, também integrantes do Programa de Estudos “A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas Pedagógicas”⁶, além de analisarem os sujeitos da LICENA, discentes e docentes do curso, apresentam um conjunto de contribuições sobre os processos formativos desenvolvidos na formação de educadores do campo, as dinâmicas de formação por alternância construídas e, ainda, identificam alguns avanços, limites e contradições presentes no processo de formação dos educadores do campo.

É importante ressaltar que a LICENA foi criada no âmbito da Universidade Federal de Viçosa a partir da aprovação do edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012 que, publicado através do PROCAMPO, possibilitou a expansão dessa modalidade de graduação para diversas Instituições de Ensino Superior presentes em várias regiões do Brasil (MOLINA, 2015). Nesse aspecto, buscando atender as exigências desse edital, a LICENA foi

⁶Além desta dissertação, e das outras três acima mencionadas, o Programa de Estudos conta com mais duas dissertações em fase de finalização.

aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Viçosa no dia 08 de outubro de 2013, iniciando as suas atividades no primeiro semestre do ano de 2014 (LOPES, 2016; CARVALHO, 2017).

A LICENA, em sua proposta inicial, previa a formação de 120 educadores habilitados em Ciências da Natureza com ênfase em Agroecologia, em regime de alternância, para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas do campo a partir de uma perspectiva interdisciplinar, capaz de articular os saberes disciplinares aos saberes populares, oriundos das práticas realizadas nos locais de vivência dos estudantes. Além da formação de educadores aptos a atuar nas escolas do campo, a LICENA tem como propósito a formação de sujeitos capazes de gestarem espaços educativos em parceria com organizações e movimentos sociais e sindicais (PP/LICENA/UFV, 2014). Ao analisar o Projeto Pedagógico da LICENA e confrontá-lo com as pesquisas desenvolvidas por Molina e Sá (2011), verificamos que esses objetivos são comuns a outras Licenciaturas em Educação do Campo, pois uma das especificidades desses cursos é a formação de educadores para “uma atuação profissional que vai além da docência” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 36) e que esteja envolvida e comprometida com a realidade dos povos do campo e suas lutas sociais.

Através do seu Projeto Pedagógico, a LICENA assume o compromisso em garantir a formação inicial de uma diversidade de sujeitos que vivem no campo, contribuindo para um processo formativo que, ao articular os saberes dos povos do campo aos saberes disciplinares, contribua para a valorização e reconhecimento do campo e das lutas sociais dos povos do campo. Essas perspectivas são evidenciadas nas pesquisas de Lopes (2016) e Carvalho (2017), ao verificarem que a LICENA é composta por estudantes oriundos de vários estados do Brasil, como Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Paraíba. As autoras verificaram, ainda, que os estudantes em sua grande maioria residem no meio rural, atuando em movimentos e organizações sociais e sindicais diversos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento dos Pequenos Agricultores, o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, a Pastoral da Juventude Rural, os Centros Familiares de Formação por Alternância, o Movimento Agroecológico, o Movimento Indígena e o Movimento Quilombola (LOPES, 2016; CARVALHO, 2017).

O processo formativo da LICENA, a partir da habilitação em Ciências da Natureza⁷ com ênfase em Agroecologia, ocorre em regime de alternância, visando promover práticas

⁷A habilitação em Ciências da Natureza permite que os estudantes atuem com as disciplinas de Química, Física e Biologia, preferencialmente, nas escolas do campo.

interdisciplinares por meio da articulação dos saberes acadêmicos aos saberes populares, oriundos das experiências de seus estudantes em seus meios de vivência. Segundo seu Projeto Pedagógico, a LICENA, através da alternância, procura romper com práticas com tendências pedagógicas tradicionais, a fim de valorizar os povos do campo, seus saberes, culturas e tradições (PP/LICENA/UFV, 2014). O regime de alternância desenvolvido pela LICENA, ao dividir os tempos e espaços de formação, permite que os estudantes tragam para o Tempo Escola os saberes e as práticas sociais desenvolvidas durante o Tempo Comunidade, quando estão trabalhando na terra, atuando nas escolas do campo e militando nos movimentos sociais e sindicais camponeses. Para realizar a articulação e integração do Tempo Escola ao Tempo Comunidade, a LICENA utiliza uma série de instrumentos pedagógicos⁸, como os Projetos de Estudo Temático, a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade, as Viagens e Visitas de Estudo, as Intervenções Externas, as Atividades de Retorno e Experiências, o Projeto Profissional e os Serões de Estudo (PP/LICENA/UFV, 2014).

Em relação aos instrumentos pedagógicos utilizados pela LICENA, especificamente sobre os Projetos de Estudo Temático, o mesmo “constitui-se de atividades propostas aos educandos para que estes possam, a partir da imersão em seus territórios, na realidade onde vivem, construir projetos que visam reconstituir a identidade e modos de produzir vida no campo” (CARVALHO, 2017, p. 80). No que se refere a Colocação em Comum, a mesma é um espaço que possibilita ao estudante, durante o Tempo Escola, socializar com seus colegas e professores as experiências dos seus territórios de vivência, visando articulá-las às disciplinas e outros espaços formativos ao longo do curso (PP/LICENA/UFV, 2014; CARVALHO, 2017). No que diz respeito ao Caderno da Realidade, o mesmo constitui-se como um instrumento de registro e sistematização das atividades e experiências vivenciadas durante os Tempos Escola e Tempos Comunidade (PP/LICENA/UFV, 2014; CARVALHO, 2017). Quanto às Viagens e Visitas de Estudos, as mesmas são instrumentos que permitem aos estudantes observar as realidades concretas no âmbito profissional e social, complementando o processo formativo a partir da articulação entre teoria e prática (PP/LICENA/UFV, 2014; CARVALHO, 2017). Sobre as Intervenções Externas, essas se constituem como palestras, cursos, dentre outras atividades realizadas por agentes da

⁸Conforme verificado nas pesquisas de Carvalho (2017) e Lima (2017), esses instrumentos pedagógicos que aparecem no Projeto Pedagógico da LICENA foram influenciados pelos instrumentos pedagógicos que são utilizados pelas Escolas Família Agrícola. Contudo, com o passar do tempo, os professores e os estudantes do curso perceberam que alguns desses instrumentos não eram suficientes para promover a articulação do Tempo Escola ao Tempo Comunidade. Assim, alguns desses instrumentos foram sendo modificados para se adequarem as realidades vivenciadas (CARVALHO, 2017).

comunidade ou professores de outros departamentos da Universidade como forma de complementar os debates e discussões relacionadas ao Projeto de Estudo Temático (PP/LICENA/UFV, 2014; CARVALHO, 2017). Em relação as atividades de retorno, as mesmas são intervenções que devem ser realizadas pelos estudantes durante o Tempo Comunidade nos territórios educativos, junto as comunidades e/ou instituições que realizaram os Projetos de Estudo Temático, como forma de socializar as discussões realizadas ao longo do processo de formação do curso a sociedade (PP/LICENA/UFV, 2014; CARVALHO, 2017). No tocante ao Projeto Profissional, o mesmo busca resgatar as experiências profissionais relacionados à prática docente dos estudantes vivenciadas em escolas situadas em diferentes contextos, como forma de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas nas escolas do campo (PP/LICENA/UFV, 2014; CARVALHO, 2017). Por fim, os Serões de Estudo são espaços que ocorrem durante o Tempo Escola, no período noturno, tendo como objetivo a promoção e o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais, acadêmicas, a fim de complementar a matriz curricular do curso (PP/LICENA/UFV, 2014; CARVALHO, 2017).

Buscando analisar a formação por alternância desenvolvida pela LICENA, Carvalho (2017) verificou que o processo formativo desse curso tem possibilitado a formação de estudantes com características sociais diversas, a exemplo de educadores que já atuam em escolas do campo e que não possuem formação inicial, egressos de escolas do campo, trabalhadores do campo, indígenas e quilombolas. Além disso, a autora verificou que o processo de formação em regime de alternância desenvolvida pela LICENA, na ótica dos estudantes, tem um caráter político, pois tem possibilitado que os estudantes realizem um curso superior sem ter que abandonar o campo, o seu trabalho e as lutas sociais, desenvolvidas nos movimentos sociais, sindicais e, também, pedagógico, já que tem valorizado as experiências desses sujeitos através da incorporação e articulação dos saberes de suas experiências aos saberes disciplinares e acadêmicos. Essa tendência também é compartilhada por Lima (2017) que, ao caracterizar a proposta e o desenvolvimento da formação por alternância na LICENA a partir das representações sociais construídas pelos professores do curso, constatou que a alternância desenvolvida possui um caráter político, permitindo uma formação para o desenvolvimento local através da permanência dos sujeitos no campo e da aproximação dos estudantes com suas comunidades de origem, e pedagógico, possibilitando a formação humana dos estudantes a partir de um processo formativo reflexivo e articulado as realidades vivenciadas por esses sujeitos.

Com o intuito de identificar quem são os sujeitos que compõem a LICENA, a pesquisa desenvolvida por Lopes (2016), ao descrever e analisar as trajetórias escolares dos estudantes da LICENA, verificou que a escolarização dos estudantes participantes da pesquisa ocorreram de modos distintos, uma vez que para alguns a trajetória se deu de forma linear enquanto que para outros foi marcada por interrupções decorrentes das precárias condições de escolarização no meio rural brasileiro. Um dos motivos que provocou a interrupção de seus estudos ao longo das trajetórias escolares, relaciona-se as dificuldades encontradas em conciliar o mundo escolar com o mundo do trabalho, já que muitos desses sujeitos eram obrigados a trabalhar, auxiliando os seus pais em suas propriedades rurais. Além disso, os baixos níveis de escolarização dos pais dos estudantes⁹ indicam que as condições para os povos do campo manterem os estudos são precárias, pois faltam escolas com qualidade em todos os níveis da escolarização básica e professores com qualificação mínima para atuar nas escolas do campo (LOPES, 2016). Tendo em vista essas perspectivas, a autora conclui que os estudantes e suas famílias, antes da LICENA, não tinham perspectivas de ingressarem no Ensino Superior, principalmente em uma Instituição de Ensino Superior pública (LOPES, 2016).

Enfim, o Projeto Pedagógico da LICENA e o conjunto de pesquisas analisadas revelam que o processo de formação inicial para educadores do campo desenvolvido pela LICENA tem contribuído para a formação de educadores capazes de desenvolver práticas pedagógicas articuladas aos modos de vida e as lutas dos povos do campo. Revelam, também, que o curso tem enfrentando uma série de problemas e desafios relacionadas a falta de infraestrutura e de recursos financeiros para a realização dos processos formativos e para a manutenção dos estudantes durante os Tempos Escola; a ausência de participação dos estudantes nas tomadas de decisões referentes aos processos formativos a serem desenvolvidos no curso; a aproximação dos docentes do curso com as lutas dos movimentos sociais e sindicais camponeses; ao acompanhamento regular dos docentes nos Tempos Comunidade; e a realização de práticas pedagógicas coletivas entres os docentes do curso.

1.5 – As práticas dos monitores dos Centros Familiares de Formação por Alternância

O termo Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) é relativamente novo no contexto da educação brasileira e, principalmente, no contexto do Movimento da Educação do Campo. O termo se consolidou em 2005, por ocasião do VIII Encontro

⁹A autora destaca que 70% dos pais dos estudantes só cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Internacional da Pedagogia da Alternância, momento no qual ocorreu uma articulação política das experiências educacionais brasileiras que utilizavam a Pedagogia da Alternância em seus processos formativos, com o objetivo de articular as experiências da vida com as experiências escolares (SILVA, 2012). Particularmente, segundo Silva (2012), tiveram destaque nesse processo de articulação política do movimento dos CEFFAs as experiências das Escolas Família Agrícola (EFAs) e das Casas Familiares Rurais (CFRs). Em termos gerais, os Centros Familiares de Formação por Alternância buscam, dentre outros objetivos, implementar um processo de formação dos jovens agricultores familiares, orientado para o desenvolvimento da realidade local, conjugando como estratégias a Pedagogia da Alternância e a participação das famílias (SILVA, 2003).

Especificamente em relação a dinâmica da formação por alternância, Silva (2003, p. 11) ressalta que esta, “enquanto princípio pedagógico, mais que sucessões de sequências, visa desenvolver na formação dos educandos situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que os rodeia”. Na especificidade dos CEFFAs, a alternância tem como propósito articular as experiências escolares com as vivências dos educandos, com a intenção de construir diálogos entre a família, a comunidade e a escola no processo de formação dos jovens. Busca-se, assim, uma formação que, articulando as experiências escolares com as experiências e saberes das vivências dos educandos, possa contribuir com o processo de valorização dos modos de vida e das culturas dos povos do campo, despertando nos jovens uma consciência crítica e o desenvolvimento de atividades comprometidas com as transformações das realidades sociais do campo (JESUS, 2011). Na realização desses propósitos, Sobreira e Silva (2014) ressaltam que a realidade e a vida dos educandos devem se tornar o ponto de partida de todo processo de formação pela alternância. Também Queiroz e Silva (2008, p. 3) ressaltam como especificidade da alternância nos CEFFAs alternar e articular “a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária”.

Conjugando, assim, diferentes dimensões da formação pessoal, comunitária, humana, política, dentre outros; a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs busca promover uma Formação Integral dos Jovens (GIMONET, 2007), contando com a participação e envolvimento de uma associação das famílias, dos profissionais e das instituições parceiras. Por meio da dinâmica de alternância e da associação das famílias em conjunto com os monitores e a comunidade, busca-se uma formação dos educandos que, integrando as dimensões humanísticas, técnicas e sociais, favoreça processos de reflexões e de intervenções sociais em suas realidades de vida.

Interessa-nos destacar que as experiências educacionais dos CEFFAs, conforme análises de Queiroz e Silva (2008), têm proporcionado aos jovens filhos de agricultores familiares uma oportunidade de escolarização e, ainda, de uma profissionalização técnica, frente às dificuldades enfrentadas pelos povos do campo para o acesso e permanência nos processos escolares. Acrescente-se, ainda, que esses Centros de Formação têm contribuído para a permanência de muitos jovens no meio rural brasileiro, pelas possibilidades da realização de atividades produtivas em suas propriedades, de atuação no movimento dos CEFFAs e/ou em outros movimentos sociais e sindicais, via prestação de assessoria técnica a outras propriedades rurais, entre outras atividades. Esse é um dos aspectos a serem considerados frente a constatação de que os CEFFAs têm contribuído para a construção de uma escola diferenciada, vinculada aos modos de vida da população camponesa e associada à luta de diversos movimentos sociais e sindicais.

Contudo, apesar dessas contribuições, os CEFFAs enfrentam alguns desafios que podem comprometer seus princípios e concepções pedagógicas (QUEIROZ; SILVA, 2008). Um desses desafios está relacionado à ausência de formação superior dos quadros de monitores. Em estudo realizado por Silva (2005) junto as EFAs de Minas Gerais, foi identificado que apenas 41% dos monitores possuíam naquele período a formação inicial, sendo que a maioria deles possuía apenas a formação escolar em nível médio. Em outro estudo, Freitas (2015) ressaltou que o percentual de monitores com formação superior atuando no estado de Minas Gerais aumentou: atualmente, 62,25% dos monitores que atuam nas EFAs mineiras possuem algum curso superior. Cabe destacar que 21,80% desses profissionais com curso superior tinham uma formação em cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A ausência da formação superior por alguns monitores das EFAs foi considerada por Queiroz e Silva (2008) como um dos fatores que compromete as práticas pedagógicas desenvolvidas, sobretudo no tocante as dificuldades dos profissionais de uma melhor compreensão sobre os princípios metodológicos e filosóficos dos Centros Familiares de Formação por Alternância.

A falta de uma formação superior dos monitores dos CEFFAs, aliada a falta de uma formação específica para atuação na formação por alternância, segundo Silva (2005), orientam as representações sociais construídas por esses sujeitos sobre o papel da sua atuação docente. Nesse aspecto, no universo dos CEFFAs, foi identificada pelo estudo da autora a presença de representações e concepções pedagógicas que revelam uma centralidade do papel dos monitores no processo de ensino-aprendizagem. Revelam, ainda, a dificuldade dos monitores de valorização e incorporação dos saberes e das experiências dos educandos e de suas famílias nas dinâmicas de construção do conhecimento escolar, entre outros aspectos.

Esses resultados indicam, dentre outros fatores, uma tendência entre os monitores pesquisados de desenvolvimento de práticas pedagógicas tradicionais, nas quais o seu papel seria apenas de transmitir os saberes, não valorizando e, muito menos, incorporando os saberes não-escolares dos educandos no processo de formação.

Ainda em relação a proposta de formação dos CEFFAs, a atuação dos monitores é compreendida extrapolando o espaço do tempo pedagógico das salas de aula e o ambiente físico desses Centros de Formação. Trata-se, portanto, de uma atuação profissional complexa que, segundo Silva (2004), envolve a responsabilidade dos monitores na orientação e acompanhamento dos educandos em todas as atividades, individuais e em grupo, que são desenvolvidas durante o período que eles permanecem em regime de internato nos CEFFAs. Nessa atuação, os monitores devem possuir e articular uma série de saberes, que extrapolam os saberes teóricos e acadêmicos (GIMONET, 2007). Para tanto, se torna necessário além da formação teórica e acadêmica, outros saberes e habilidades para o desenvolvimento da prática pedagógica dos monitores. E nesse aspecto, Tardif (2007) destaca uma série de saberes que devem ser articulados e contemplados no processo de formação docente. São saberes, conforme esclarece o autor, relacionados aos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e das experiências. Os saberes profissionais são aqueles adquiridos ao longo do processo de formação dos futuros docentes nas Instituições de formação de professores; os saberes disciplinares são aqueles relacionados as disciplinas específicas das Licenciaturas, tais como as do campo da Geografia, da Física, dentre outros; os saberes curriculares são aqueles prescritos nos currículos que orientam a ação pedagógica dos educadores; e, por fim, os saberes da experiência são aqueles oriundos das experiências docentes ao longo do processo de formação e de atuação dos educadores. Contudo, conforme esclarecimentos de Gatti (2010), a maioria dos cursos superiores de formação de professores em nossa sociedade tendem a dar maior ênfase na aplicação de saberes ligados às disciplinas específicas de cursos de Licenciatura, como Letras, Biologia Matemática, dentre outras, deixando em segundo plano os outros saberes relacionados à prática docente.

Nesse contexto, é possível observar a existência de uma sobreposição e uma hierarquização dos saberes orientadores dos cursos de formação de professores, nos quais existe uma tendência de desvalorização dos saberes curriculares e experienciais. Segundo Silva (2004), somente o domínio dos conhecimentos acadêmicos e suas especializações técnicas não são suficientes para definir as competências dos monitores, o que torna necessário a presença e a valorização de outros saberes que não apenas das disciplinas. Também nessa perspectiva, Gimonet (1998) afirma que não é desejável nos Centros

Famíliares de Formação por Alternância a presença de um modelo de educador tradicional, responsável apenas por ministrar as disciplinas escolares. Em outro estudo, Gimonet (1999) também reconhece que as competências exigidas aos monitores dos CEFFAs são bem diferentes daquelas exigidas a maioria dos educadores. Para o autor são quatro as atribuições essenciais de um monitor de CEFFAs: “a) função de direção, articulação e animação; b) função educativa e formativa; c) função técnica; d) função pedagógica” (GIMONET, 1999, p. 127-128).

Especificamente em relação às atribuições dos monitores de direção, articulação e animação dos CEFFAs, elas envolvem a “animação da vida associativa; a articulação dos parceiros co-formadores; a animação e acompanhamento da vida de grupo e o acompanhamento das diferentes turmas” (BEGNAMI, 2003, p. 51). Em relação à função de animação da vida associativa, o autor destaca o papel dos monitores auxiliando na articulação, planejamento e realização das reuniões e assembleias das associações e da equipe pedagógica dos CEFFAs. No tocante a articulação de parceiros co-formadores, os monitores têm a função de mobilizar e realizar parcerias com uma série de colaboradores dos CEFFAs, tais como mestres de estágio, famílias, lideranças sindicais, dentre outros parceiros externos ao ambiente escolar. No tocante a função de animação e acompanhamento da vida, do grupo discente e das diferentes turmas, os monitores devem coordenar e sugerir atividades para animar a vida em internato dos CEFFAs, de maneira que ele se torne um ambiente agradável e propício ao desenvolvimento de práticas que possibilitem o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à função educativa e formativa dos monitores, ela se refere as atividades de formação integral dos educandos. Conforme destacado por Begnami (2003, p. 52), os monitores têm a função de auxiliá-los na construção de suas identidades, no desenvolvimento da autoestima e de novos projetos de vida, bem como orientá-los na inserção em ações comunitárias. Assim, os educandos devem ser sistematicamente estimulados a exercitarem práticas coletivas, democráticas e solidárias, extrapolando o processo de formação intra-escolar para uma formação articulada e direcionada para intervenções externas ao ambiente escolar.

As funções técnicas requerem que os monitores estejam em contato direto com os projetos sociais e econômicos realizados pelos educandos em suas comunidades e territórios, a fim de lhes fornecer subsídios teóricos e técnicos para elaboração e execução de seus projetos pessoais e profissionais. Nesse aspecto, conforme ressalta Begnami (2003), quanto maior as experiências profissionais dos monitores e os conhecimentos que possuírem sobre os seus educandos, em suas realidades de vida, mais efetiva será a sua orientação.

Em relação ao domínio dos instrumentos pedagógicos dos CEFFAs, Begnami (2003) destaca que é esperado que os monitores saibam articular e integrar seus saberes e práticas docentes aos saberes e práticas de vida dos educandos, no desenvolvimento de processos que integrem as diferentes realidades no processo de produção dos conhecimentos (SOBREIRA; SILVA, 2014). O desenvolvimento dessa função pressupõe o domínio pelos monitores do conjunto de instrumentos pedagógicos da alternância utilizados nos CEFFAs, como Planos de Estudo, Colocações em Comum, Serões de Estudo, Visitas às Famílias, Viagens e Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Caderno da Realidade, Atendimento Personalizado, Caderno de Acompanhamento da Alternância, Projeto Profissional dos Jovens e Atividades de Retorno.

Em síntese, podemos reconhecer e afirmar a existência de uma expectativa de atuação polivalente dos monitores nos CEFFAs, envolvendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para uma formação integral dos jovens camponeses, com dinâmicas que envolvem diálogos e interlocuções com as comunidades e as famílias dos educandos. Nesse contexto de uma atuação complexa, torna-se necessário um processo de formação desses monitores que contribuam para avançar em reflexões e práticas específicas e correntes com os princípios dos CEFFAs. Assim, ao contrário de professores com concepções e práticas com tendências pedagógicas tradicionais, um dos desafios dos CEFFAs é a formação de educadores com capacidade de valorização e incorporação das experiências e saberes dos jovens camponeses, de suas famílias e comunidades, aos processos de ensino-aprendizagem escolar. Sob essa perspectiva, também torna-se necessário que os educadores desenvolvam posturas pedagógicas mais dialógicas, atuando como mediadores e facilitadores do processo de formação que, por sua vez, deve ser construído em parceria com os diferentes sujeitos coletivos, movimentos sociais e organizações populares que integram a dinâmica educativa da formação por alternância. Enfim, é desse reconhecimento da complexidade do papel dos monitores dos CEFFAs e da necessidade de uma formação docente diferenciada, que afirmamos a importância de compreendermos as contribuições do curso de Licenciatura em Educação do Campo para a formação desses educadores do campo.

CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as concepções teóricas-metodológicas que orientaram o desenvolvimento da nossa pesquisa, descrevendo o conjunto dos procedimentos técnicos de coleta, sistematização e análise dos dados, nas suas diferentes etapas de operacionalização. Particularmente, no âmbito dos procedimentos realizados para análise dos dados, buscamos descrever o processo de construção das categorias temáticas que orientaram a realização de nossas análises e reflexões.

2.1 – Abordagem e Delineamentos da Pesquisa

Na busca de analisar as contribuições do processo de formação inicial dos estudantes da LICENA, monitores de EFAs, para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, o processo de investigação realizado foi orientado pelos princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa. Para Chizzotti (2006, p. 28), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Assim, como uma modalidade de pesquisa que possibilita uma compreensão aprofundada de um grupo social, dos indivíduos, de uma instituição, etc. (GOLDENBERG, 2004), sua utilização favoreceu apreender os sentidos manifestos e latentes expressos pelos participantes da pesquisa sobre as contribuições da formação na LICENA para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas nas EFAs.

Nesse processo, os procedimentos metodológicos da pesquisa foram realizados a partir de três etapas: a fase exploratória, a fase sistemática de coleta de dados e a fase de análise das informações coletadas. Na **fase exploratória**, realizamos uma revisão teórica da literatura, que contribuiu para ampliar nossa compreensão sobre o Movimento da Educação do Campo; os processos de criação das Licenciaturas em Educação do Campo e a sua proposta formativa; as contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as práticas pedagógicas dos educadores do campo; os sujeitos e processos formativos da Licenciatura em Educação do Campo da UFV; assim como os princípios dos CEFFAs e o papel de seus monitores. Assim, para o aprofundamento do debate sobre o Movimento da Educação do Campo tivemos como referências centrais as reflexões de Arroyo (2007; 2012), Caldart (2008; 2009; 2015), Rosa; Caetano (2008), Souza (2008) e Molina; Antunes-Rocha (2014). Para compreender os processos de criação das Licenciaturas em Educação do Campo e sua proposta formativa,

apoiamos nos estudos de Molina (2015), Molina; Sá (2011; 2012), Santos (2012), Antunes-Rocha; Diniz; Oliveira (2011). Para identificarmos algumas das contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as práticas pedagógicas dos educadores do campo, nos embasamos nas pesquisas de Santos (2015), Segae (2015), Rosa (2015) e Trindade (2016). Para compreender a proposta formativa da LICENA e identificar quem são os sujeitos que o compõem, utilizamos o Projeto Pedagógico do curso (2014), e as pesquisas desenvolvidas por Lopes (2016), Carvalho (2017) e Lima (2017); e para discussão teórica sobre os princípios formativos dos CEFFAs e o papel dos monitores, nos ancoramos nos trabalhos de Silva (2003; 2004; 2005; 2012), Gimonet (1998; 1999; 2007), Queiroz; Silva (2008), Begnami (2003), Sobreira; Silva (2014).

A **fase sistemática** da pesquisa teve início com a aplicação dos questionários e realização das entrevistas semiestruturadas com os estudantes da LICENA que são monitores de EFAs. Inicialmente, nosso propósito era investigar os estudantes, monitores das EFAs, integrantes das turmas de 2014 e 2015 da LICENA, primeiras turmas do curso. Entretanto, com a realização de um levantamento preliminar junto a secretaria e aos docentes do curso, identificamos que a turma de ingresso em 2015 possuía, em julho de 2017, apenas quatro estudantes que eram monitores, sendo dois deles com tempo de atuação docente inferior a um ano. Na turma de 2014 identificamos 13 estudantes que são monitores, dos quais nove tinham tempo de atuação superior a cinco anos. Como o objetivo do estudo foi compreender as contribuições do processo de formação dos estudantes que são monitores para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas nas EFAs, tornava-se necessário escolher sujeitos que possuíam essas práticas anteriores ao ingresso na LICENA para serem entrevistados. Devido a isso, optamos por compor a amostra do estudo apenas com os estudantes da LICENA integrantes da turma de 2014.

Assim, definida a amostra intencional de estudantes da LICENA, monitores de EFAs, integrantes da turma de 2014, foram aplicados os questionários de caracterização do perfil do grupo, em julho de 2017, após a apreciação e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa¹⁰. Do conjunto dos 13 estudantes que atuavam como monitores nas EFAs, 12 responderam o questionário que subsidiou a caracterização dos estudante em aspectos relacionados a atuação

¹⁰O projeto de pesquisa intitulado “A Licenciatura em Educação do Campo da UFV: contribuição a formação dos monitores dos CEFFAs” foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa em 10 de julho de 2017.

profissional, origem social, trajetória escolar e envolvimento com movimentos, organizações sociais e sindicais.

Após a sistematização e análise dos questionários, os critérios para seleção dos entrevistados foram assim definidos: ser estudante da LICENA da turma de 2014 e ser monitor de alguma EFA; ter exercido a função docente nas EFAs anterior ao ingresso na LICENA. A partir desses critérios, identificamos que do total de 12 estudantes que atuam como monitores, nove possuíam experiências de docência nas EFAs anterior ao ingresso na LICENA. Com a definição dessa amostra intencional, teve início em julho de 2017 a aplicação das entrevistas semiestruturadas¹¹.

A entrevista semiestruturada constitui um importante instrumento técnico para coleta de dados, por permitir “coletar informações sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, uma instituição, ou, mais globalmente, uma formação social determinada” (POUPART, 2008, p. 222). Essa modalidade de entrevistas é muito eficaz para uma compreensão do ponto de vista dos estudantes da LICENA que atuam como monitores de EFAs e que já possuíam experiência na docência nestas escolas anterior ao ingresso no curso. Além disso, segundo Poupart (2008), esse tipo de entrevista possibilita o aprofundamento das multivariadas experiências dos participantes da pesquisa. As questões que, de modo geral, orientaram as entrevistas foram estas: como eram as práticas pedagógicas dos estudantes, monitores de EFAs, antes de ingressarem na LICENA? Como eles avaliam essa prática pedagógica anterior? Como é a prática pedagógica após o ingresso da LICENA? Como eles avaliam o processo de formação inicial vivenciado na LICENA? Que aspectos desse processo de formação esses estudantes consideram que têm contribuído para uma melhoria de suas práticas pedagógicas nas EFAs? Quais as contribuições do curso para o desenvolvimento dos processos e práticas de integração e diálogos entre os diferentes sujeitos, conhecimentos e espaços envolvidos na formação por alternância? Quais são os avanços, limites e contradições destacadas durante o processo de formação vivenciado na LICENA?

Essas questões foram elaboradas a partir de temas geradores previamente delimitados, como: prática pedagógica após o ingresso na LICENA; avanços, limites e contradições no processo de formação da LICENA. Em relação ao tema gerador prática pedagógica após o ingresso na LICENA, buscamos com que os estudantes caracterizassem e avaliassem as práticas pedagógicas desenvolvidas após o ingresso na LICENA, identificando possíveis contribuições do processo de formação para essa prática atual. Com o tema avanços, limites e

¹¹ O roteiro da entrevista se encontra no Apêndice desta dissertação.

contradições no processo de formação da LICENA, nossos propósitos foram que os estudantes identificassem e avaliassem os pontos fortes e as fragilidades do processo de formação vivenciado na LICENA. Além disso, com esse tema, buscamos identificar as sugestões dos entrevistados para uma melhoria no processo de formação da LICENA, especificamente para a formação inicial de monitores das EFAs.

Realizadas no período de 11 de julho a 17 de outubro de 2017, durante períodos do Tempo Escolas (TE)¹² na Universidade Federal de Viçosa, as entrevistas com os nove sujeitos da pesquisa possibilitaram um conjunto de informações sobre as práticas pedagógicas dos estudantes, monitores de EFAs, tanto em relação as práticas anteriores ao ingresso na LICENA, quanto as práticas desenvolvidas a posteriori. Informações que contribuíram, também, para acessar pontos de vistas e avaliações construídas por esses sujeitos sobre as práticas pedagógicas e a formação pedagógica vivenciada no curso, particularmente, a formação por alternância. Além disso, possibilitaram acesso a informações e opiniões dos entrevistados sobre os avanços, limites e contradições vivenciadas no processo de formação da LICENA. Em termos operacionais, à medida em que as entrevistas eram realizadas, os áudios eram transcritos para subsidiar a fase posterior, de análise dos dados. É importante destacar que, de maneira a resguardar as identidades dos entrevistados, seus nomes foram substituídos por números.

Na fase de **análise dos dados**, as entrevistas foram submetidas ao método Análise de Conteúdo, definido “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). O objetivo da análise de conteúdo é produzir inferências a partir da análise das mensagens (BARDIN, 1977; MINAYO, 1992; OLIVEIRA *et al.*, 2003; FRANCO, 2007). Em nossa pesquisa, buscamos produzir inferências sobre as contribuições do processo de formação da LICENA para as práticas pedagógicas dos estudantes que atuam como monitores das EFAs. Para a realização desse propósito, tornou-se necessário seguir um conjunto de etapas do método que consistem na pré-análise; definição das unidades de análise; definição de categorias; interpretação dos dados (BARDIN, 1977; FRANCO, 2007).

A pré-análise consistiu na primeira etapa dos procedimentos da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2007), que envolveu uma análise preliminar das transcrições das entrevistas dos estudantes, e da etapa inicial da revisão bibliográfica. A segunda etapa envolveu a definição

¹² As entrevistas foram realizadas durante o terceiro TE do primeiro semestre de 2017 e durante o segundo TE do segundo semestre de 2017.

das unidades de análise (FRANCO, 2007). Em nossa pesquisa, fizemos a opção pelo uso da unidade de registro temática, considerando as possibilidades de utilização de determinados temas para compreender e analisar os significados, avaliações e opiniões atribuídas pelos entrevistados, aos processos de formação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV.

A partir dos temas geradores previamente definidos, a organização e classificação dos dados possibilitaram a identificação de subtemas para orientar as análises. Nesse sentido, em relação ao tema prática pedagógica após o ingresso na LICENA, identificamos os seguintes subtemas: caracterização da prática pedagógica; avaliação da prática pedagógica; contribuições das estratégias didáticas da LICENA para as práticas pedagógicas; outras contribuições da LICENA; avaliação da alternância desenvolvida pela LICENA; comparações entre a alternância da LICENA e das EFAs; contribuições da Alternância da LICENA para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância das EFAs. Por fim, em relação ao tema avanços, limites e contradições no processo de formação da LICENA para a prática pedagógica dos estudantes que são monitores de EFAs, os subtemas identificados foram: pontos fortes do processo de formação; pontos fracos do processo de formação; e sugestões de melhoria para o processo de formação da LICENA para monitores de EFAs.

A terceira fase da análise de conteúdo, que envolveu a definição das categorias, consistiu em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). Categorias que, por sua vez, podem ser definidas, segundo Oliveira *et al* (2003) e Franco (2007), a partir de sua classificação semântica, sintática, léxica e expressiva. Enquanto a classificação semântica se realiza por meio de palavras cujos significados são os mesmos; a sintática pelas classificações por meio da utilização de determinadas palavras (verbos, adjetivos, etc.); a léxica por meio da classificação de palavras por meio dos seus sentidos e a expressiva são aquelas categorias que possuem perturbações de linguagem (FRANCO, 2007). A escolha destas classificações é definida a partir dos significados obtidos, assim como a partir da orientação teórica do pesquisador (OLIVEIRA *et al*, 2003). Essa etapa é um momento crucial no processo de análise de conteúdo. Implicando movimentos constantes e sistemáticos entre o referencial teórico utilizado e o material submetido à análise, essa etapa envolve a elaboração de vários sistemas de categorias (FRANCO, 2007). Categorias que, segundo Bardin (1977) e Franco (2007), podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. Enquanto as categorias *a priori* são propostas a partir dos pressupostos oriundos dos referenciais teóricos utilizados pelo

pesquisador e de seu provável engajamento com o campo de pesquisa, as categorias definidas *a posteriori* surgem a partir da “fala, do discurso, do conteúdo das respostas” (FRANCO, 2007, p. 61), sendo construídas a partir da análise do material. No processo de análise dos dados que obtivemos na presente pesquisa, nossa escolha em termos da categoria foi a semântica, assim como a opção por categorias *a posteriori*, ou seja, categorias que emergiram das mensagens dos participantes da pesquisa que foram entrevistados.

Assim, no tema prática pedagógica após ingresso na LICENA, especificamente, no subtema caracterização da prática pedagógica, emergiu uma compreensão compartilhada entre os estudantes de uma prática reflexiva (9/9).

Quadro 1 – Caracterização das Práticas Pedagógicas após Ingresso na LICENA

CATEGORIA	Nº DE ESTUDANTES
Prática Reflexiva	9

No que se refere a avaliação da prática pedagógica, as categorias foram relacionadas a avaliação positiva (8/9) e avaliação negativa (1/9). Em termos da avaliação positiva, emergiram as seguintes subcategorias: incorporação dos saberes didático-pedagógicos (4/8), utilização de práticas interdisciplinares (3/8), sem justificativa (1/8). Em termos da avaliação negativa, a subcategoria que emergiu foi a intensificação do trabalho docente (1/1).

Quadro 2 – Avaliações das Práticas Pedagógicas após Ingresso na LICENA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Nº DE ESTUDANTES
Positiva	Incorporação dos saberes didático-pedagógicos	4
	Práticas interdisciplinares	3
	Não justificou	1
Negativa	Intensificação do trabalho docente	1

Já em relação ao subtema estratégias didáticas, de modo compartilhado (9/9), os entrevistados referem-se às metodologias de ensino utilizadas durante o processo de formação da LICENA.

Quadro 3 – Estratégias Didáticas da LICENA

CATEGORIA	Nº DE ESTUDANTES
Metodologias de Ensino	9

No tocante ao subtema outras estratégias didáticas, emergiram a categoria uso de Instrumentos Pedagógicos diversos (3/3).

Quadro 4 – Outras Estratégias Didáticas da LICENA

CATEGORIA	Nº DE ESTUDANTES
Instrumentos Pedagógicos	3

Sobre o subtema outras contribuições do processo de formação, emergiram os conteúdos relacionados aos princípios político-pedagógicos da Educação do Campo (1/1).

Quadro 5 – Outras contribuições da LICENA

CATEGORIA	Nº DE ESTUDANTES
Princípios político-pedagógicos da Educação do Campo	1

Em relação a alternância desenvolvida na LICENA, as avaliações referem-se a aspectos positivos (4/9) ou negativos (5/9). Em termos positivos, emergiram dimensões que destacam o comprometimento e qualificação dos professores do curso (2/4), a organização do calendário dos Tempos Escola (1/4). Um entrevistado não justificou sua avaliação positiva (1/4). Em relação aos aspectos negativos, emergiram dimensões que destacam os tempos escolares (4/5), a ausência de uma formação específica dos docentes da LICENA para um curso de formação de educadores em regime de alternância (1/5).

Quadro 6 – Avaliação da Alternância na LICENA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Nº DE ESTUDANTES
Positiva	Comprometimento e qualificação dos professores do curso	2
	Organização do calendário dos Tempos Escola	1
	Não justificou	1
Negativa	Organização dos tempos escolares	4
	Ausência de uma formação específica dos docentes do curso para trabalhar com a alternância	1

Em relação as comparações entre a alternância desenvolvida na LICENA e nas EFAs, a maioria dos entrevistados destacam aspectos relacionados a complexidade das atividades

propostas (6/7) e aos ritmos de alternância (1/7). Para um entrevistado não existem diferenças (1/9), e outro não respondeu (1/9).

Quadro 7 – Comparações da Alternância na LICENA e nas EFAs

CATEGORIA	Nº DE ESTUDANTES
Complexidade das Atividades	6
Ritmos de Alternância	1
Não existem Diferenças	1
Não Respondeu	1

Em relação as contribuições da alternância vivenciada na LICENA para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância nas EFAs, os aspectos destacados foram: convivência com organizações e movimentos sociais e sindicais (4/9), inserção no Ensino Superior (2/9), não identificou contribuições (1/9) e não respondeu (2/9).

Quadro 8 – Contribuições da Alternância da LICENA para a Alternância das EFAs

CATEGORIA	Nº DE ESTUDANTES
Convivência com Movimentos Sociais e Sindicais	4
Inserção no Ensino Superior	2
Não identificou Contribuições	1
Não Respondeu	2

Quanto aos avanços, limites e contradições vivenciadas no processo de formação da LICENA, especificamente, em relação aos pontos fortes do curso, os aspectos destacados pelos entrevistados referem-se as práticas interdisciplinares (5/9); os saberes didático-pedagógicos (2/9); e a interação com outros monitores (2/9).

Quadro 9 – Pontos Fortes da Formação na LICENA

CATEGORIA	Nº DE ESTUDANTES
Práticas Interdisciplinares	5
Saberes Didático-Pedagógicos	2
Interação com outros Monitores	2

Em relação aos pontos fracos da formação vivenciada, os entrevistados destacaram a organização do calendário da LICENA (5/9); a formação fragilizada na área das Ciências da Natureza (2/9); as práticas pedagógicas dos docentes (2/9).

Quadro 10 – Pontos Fracos da Formação na LICENA

CATEGORIA	Nº DE ESTUDANTES
Organização do Calendário	5
Formação fragilizada em Ciências da Natureza	2

Práticas Pedagógicas dos Docentes	2
-----------------------------------	---

Por fim, no tocante as sugestões de melhorias ao processo de formação da LICENA, os entrevistados destacam aspectos relacionadas a uma maior interação entre a LICENA e os CEFFAs (5/9); ao aprofundamento dos conteúdos das Ciências da Natureza (2/9). Dois entrevistados não apresentam sugestões (2/9).

Quadro 11 – Sugestões de Melhoria a Formação na LICENA

CATEGORIA	Nº DE ESTUDANTES
Interação entre a LICENA e os CEFFAs	5
Aprofundamento nas Ciências da Natureza	2
Sem Sugestões	2

CAPÍTULO 3 – ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV: OS MONITORES DAS EFAs

Neste capítulo apresentamos uma caracterização do perfil dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, especificamente dos sujeitos que atuam como monitores das Escolas Família Agrícola, que ingressaram no curso no ano de 2014. Um perfil construído a partir dos dados relacionados à trajetória escolar, à atuação profissional e sociopolítica dos sujeitos participantes da pesquisa.

Especificamente, em relação ao gênero, nossos dados revelam que dos 12 participantes da pesquisa, seis deles (50%) se declara do sexo feminino e seis (50%) do sexo masculino.

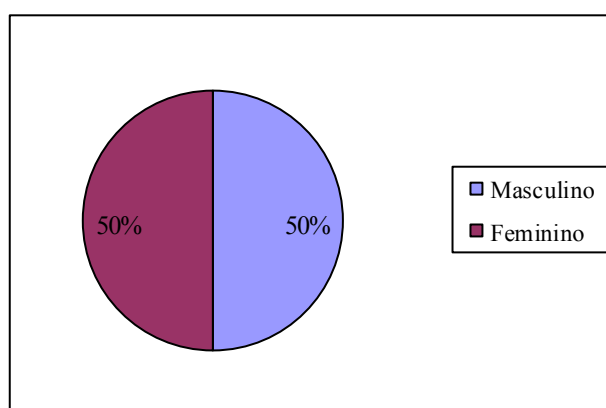


Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes da LICENA monitores de EFAs por sexo.
Fonte: Pesquisa Direta/Questionários.

Esses dados revelam uma tendência diferente, na especificidade do perfil dos estudantes da LICENA, monitores de EFAs, dos resultados obtidos por outras pesquisas, realizados tanto no âmbito do Programa de Estudos sobre a Licenciatura em Educação do Campo da UFV, quanto de outras Licenciaturas em diferentes instituições. Nesse aspecto, o estudo de Lopes (2016) que analisou as trajetórias escolares dos estudantes da LICENA, da mesma turma de 2014, identificou que 62% deles eram do sexo feminino e 38% do sexo masculino. Também o estudo de Carvalho (2017), que analisou as representações sociais de alternância dos estudantes da turma de 2015, identificou que 68% deles eram do sexo feminino e 32% do sexo masculino. O estudo de Barbosa (2012), que analisou a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, também identificou uma predominância de estudantes do sexo feminino (62,9%). Analisando comparativamente o perfil dos estudantes identificados pelos estudos de Lopes (2016), Carvalho (2017) e Barbosa (2012), constatamos que o grupo de estudantes da LICENA que são monitores de EFAs apresenta um

número equilibrado entre sujeitos do sexo feminino e masculino, diferente de uma tendência existente na própria LICENA e em outras Licenciaturas em Educação do Campo.

Em relação à faixa etária, identificamos que a maioria (59%) dos estudantes que são monitores de EFAs da turma de 2014, possuem idade superior a 32 anos. Na distribuição das faixas etárias, identificamos quatro estudantes (33%) com idade entre 19 a 25 anos, um (8%) com idade entre 26 a 32 anos, três (25%) com idade entre 33 a 39 anos, dois (17%) com idade entre 40 a 46 anos, e dois (17%) com idade acima de 47 anos.

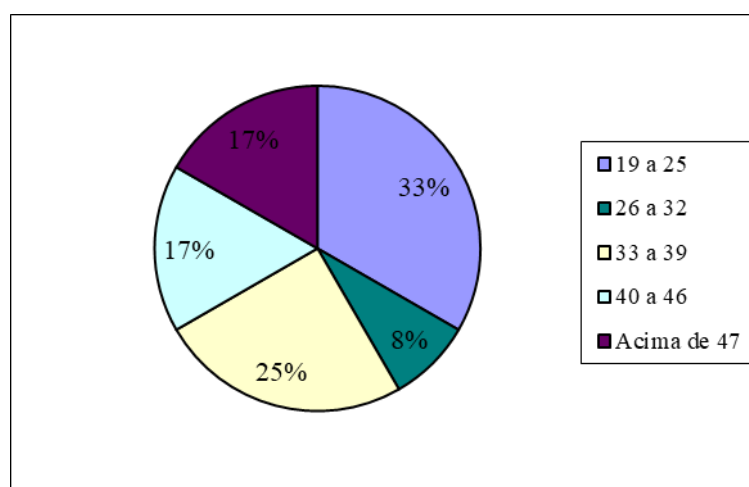


Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.
Fonte: Pesquisa Direta/Questionários.

Em termos da faixa etária, os dados obtidos são convergentes com os dados apresentados por Lopes (2016) que, analisando a faixa etária dos estudantes da LICENA da turma de 2014, identificou que esses sujeitos possuíam idades que variavam entre 17 a 21 anos (47%), 22 a 26 anos (17%), 27 a 32 anos (13%), 33 a 47 anos (13%), acima de 47 anos (7%) e, ainda, aqueles que não informaram a idade (3%). Já em relação aos estudantes da turma da LICENA de 2015, Carvalho (2017) identificou que eles possuíam idades que variavam entre 18 a 21 anos (48%), 22 a 25 anos (31%), 26 a 30 anos (12%), 31 a 40 (5%) e acima de 50 anos (4%). Assim, são estudos que convergem na constatação de que a maioria dos estudantes da LICENA situam em uma faixa etária inferior a 32 anos. Todavia, essa tendência identificada por Lopes (2016) e por Carvalho (2017), quando confrontada com os dados do presente estudo, nos possibilita afirmar que a faixa etária dos estudantes da LICENA que são monitores de EFAs é mais elevada que a dos demais discentes deste curso.

Em termos da cor/raça declarada pelos estudantes da LICENA monitores de EFAs, identificamos que quatro deles (33%) declararam ser pardos, três (25%) declaram ser brancos,

dois (17%) informaram ser indígenas, um declarou ser negro (8%) e dois estudantes (17%) preferiram não declarar a sua cor/raça.

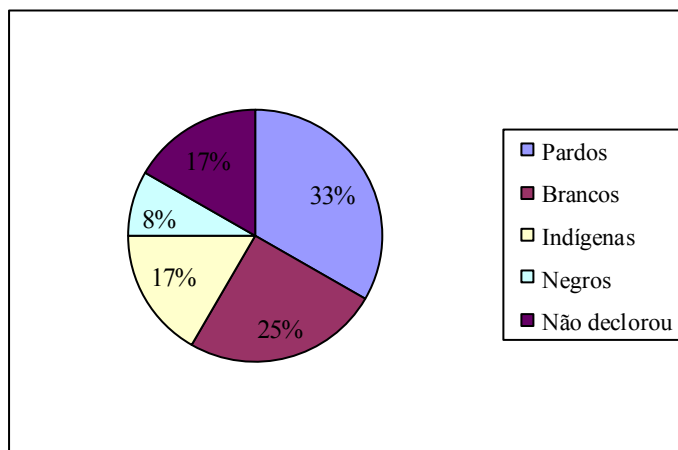


Gráfico 3 – Cor/raça dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.
Fonte: Pesquisa Direta/Questionários.

Em sua pesquisa, Lopes (2016) identificou em termos da cor/raça dos estudantes da LICENA da turma de 2014 que 41% deles se autodeclararam pardos, 21% negros, 27% brancos e 3% indígenas. Assim, em relação aos sujeitos que se autodeclararam pardos e brancos, temos um perfil dos estudantes da LICENA, monitores de EFAs, muito semelhante ao perfil do grupo como um todo. Todavia, em relação aos estudantes que se declararam negros e indígenas há uma diferença, na qual os grupos de estudantes que são monitores é maior que dos demais estudantes da turma.

No tocante à religião, identificamos que 11 estudantes (92%) declararam ser católicos, enquanto um estudante (8%) não respondeu essa questão.

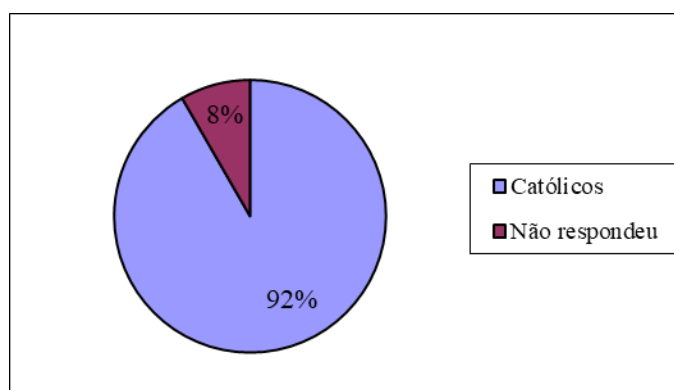


Gráfico 4 – Religião dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.
Fonte: Pesquisa Direta/Questionários.

Os dados obtidos nesta pesquisa referentes à religião dos estudantes da LICENA, monitores de EFAs, convergem com os identificados por Lopes (2016) que, analisando a orientação religiosa desses sujeitos, especificamente da turma de 2014, assinalou que eles são majoritariamente católicos (80%). Identificou, ainda, a presença de evangélicos (7%), espíritas (3%) e de um percentual deles que não possui religião (5%). Esses dados nos indicam que muito dos estudantes da LICENA possuem valores éticos e morais cristãos postulados pela Igreja Católica e, possivelmente, com setores mais progressistas desta Instituição, a exemplo das Comunidades Eclesiais de Base, que muito presente na região e no estado, assumem um papel muito importante na defesa das bandeiras de lutas dos povos camponeses, com atuação direta nos processos de criação das EFAs no Brasil (RIBEIRO, 2008).

Em relação ao estado civil, seis (50%) estudantes declararam serem casados, cinco (42%) solteiros e um (8%) viúvo, sendo que seis deles (50%) informaram possuir filhos e seis (50%) declararam não possuir.

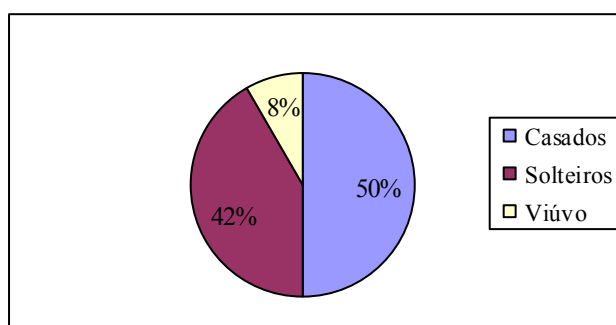


Gráfico 5 – Estado Civil dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.
Fonte: Pesquisa Direta/Questionários.

Analisando o estado civil dos estudantes da LICENA, Lopes (2016) identificou que eles são, majoritariamente, solteiros (76%), em detrimento do número de sujeitos casados (15%), divorciados (2%) e outros (7%). Comparando esses dados do universo de estudantes da LICENA de 2014, Lopes (2016), com os dados obtidos especificamente com os sujeitos da nossa pesquisa, identificou que o percentual dos estudantes, monitores de EFAs, casados é superior ao do grupo, assim como os solteiros não representam a maioria da amostra. Nossa compreensão é que essas diferenças encontram-se relacionadas com a faixa etária dos estudantes, monitores de EFAs, já que a maioria deles apresenta idade superior que os demais estudantes do curso.

Em relação a origem desses sujeitos, identificamos que 11 deles (92%) são naturais do estado de Minas Gerais e apenas um estudante (8%) é natural do estado do Espírito Santo. Especificamente em relação aos estudantes mineiros, eles são oriundos dos seguintes municípios: Araçuaia (6), Ervália (2), Jequeri (1), São Pedro dos Ferros (1), Viçosa (1). O estudante capixaba, por sua vez, é natural do município de Colatina. Quanto ao município de residência, na mesma proporcionalidade que os estados de origem, 11 estudantes (92%) residem em municípios mineiros e um (8%) em município capixaba. Todavia, em relação a residência, temos a seguinte distribuição de municípios em Minas Gerais: Araçuaia (5), Canaã (1), Ervália (2), Jequeri (1), Mariana (1) e Viçosa (1). O estudante do Espírito Santo, por sua vez, informou que reside no município de Governador Lindenberg.

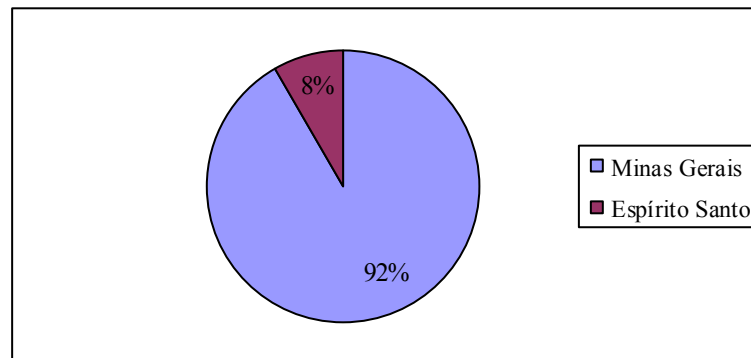
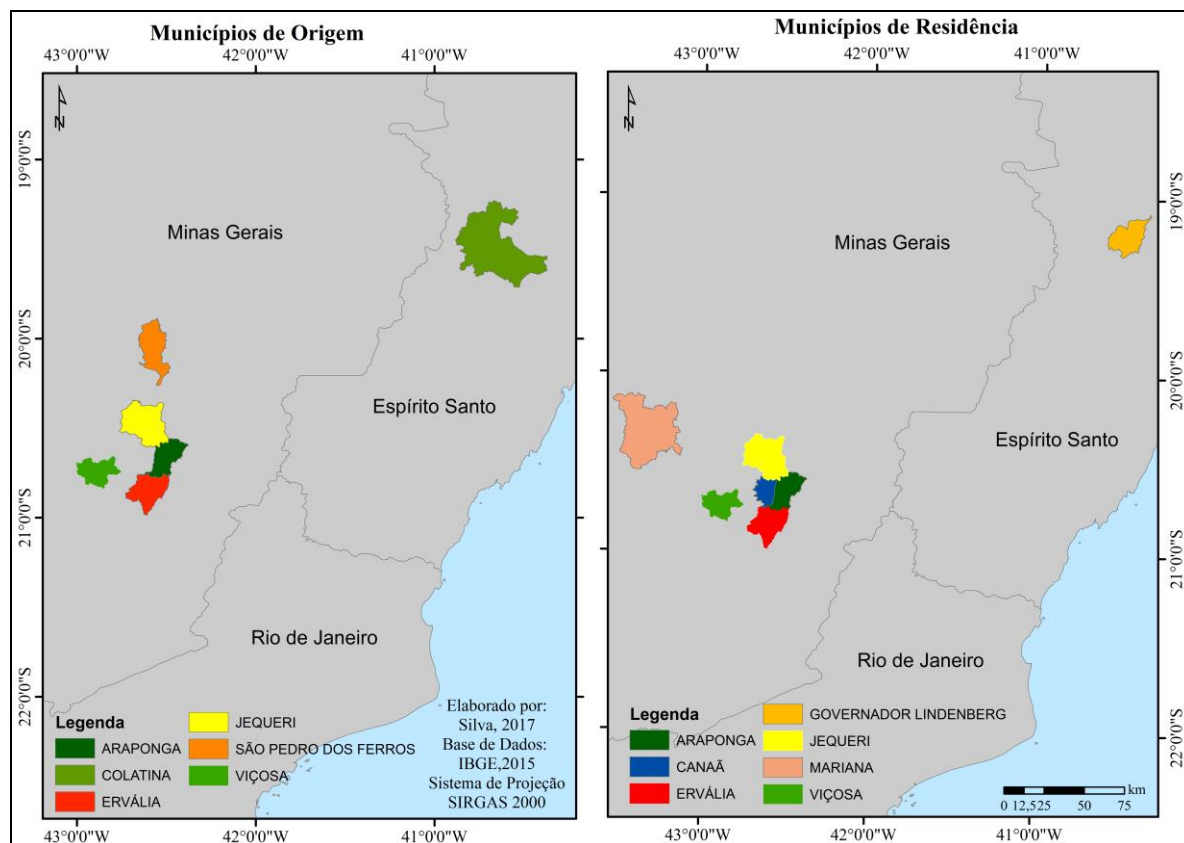


Gráfico 6 – Estados de Residência dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.

Fonte: Pesquisa Direta/Questionários.



Mapa 1 – Municípios de Origem e de Residência dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.

Essa tendência da maioria dos estudantes, monitores de EFAs, residirem em Minas Gerais, em municípios próximos a Universidade Federal de Viçosa, que oferece o curso de Licenciatura em Educação do Campo, também foi assinalado por Barbosa (2012) em seu estudo sobre a origem dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, no qual identificou que, em sua grande maioria, eram do Estado de Goiás, expressando uma forte proximidade com a Universidade de Brasília. Esta tendência também foi destacada por Carvalho (2017) que, analisando as origens dos estudantes da LICENA da turma de 2015, constatou que a maioria deles era oriunda de Minas Gerais (81,3%). Os demais tinham origem nos estados do Espírito Santo (14,7%), Rio de Janeiro (2,6%) e Paraíba (1,3%).

Ainda em termos dos municípios de origem e de residência dos 12 estudantes da LICENA, monitores de EFAs, comparando essas informações identificamos que oito deles (67%) residem no mesmo município de origem, enquanto quatro (33%) se deslocaram para outros municípios. Do conjunto desses sujeitos, seis deles (50%) residem no meio rural, três (25%) no meio urbano e três (25%) transitam entre o meio rural e o urbano. Esse é um dado interessante, que nos informa que a maioria dos estudantes que são monitores vive o cotidiano da realidade rural, contrariando uma tendência histórica que marcou a educação rural em nossa sociedade, na qual a maioria dos professores que atuavam em escolas no campo tinham

suas origens e vidas no meio urbano (ARROYO, 2007). Em suas reflexões e estudos sobre a Educação do Campo, Arroyo (2007) destaca, recorrentemente, a importância dos educadores do campo serem sujeitos conhecedores e vinculados aos modos de vida rural, que carregam consigo os saberes e as culturas camponesas.

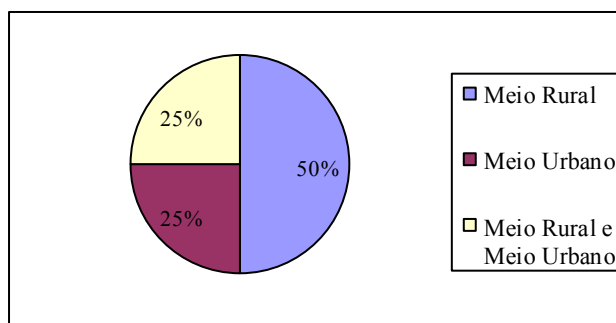


Gráfico 7 – Local Residência dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.

Fonte: Pesquisa Direta/Questionários.

E nesse aspecto, cabe destacar ainda a trajetória escolar desses sujeitos, especificamente os estudantes da LICENA que são monitores de EFAs: todos os 12 participantes da pesquisa realizaram o Ensino Fundamental I em escolas públicas, sendo nove deles (75%) em escolas situadas no meio rural, dois (17%) no meio urbano, e um estudante (8%) cursou parte de sua formação em escola no meio rural e parte em escola no meio urbano. Esse quadro muda de perspectiva na realização do Ensino Fundamental II: enquanto oito estudantes (67%) declararam ter realizado seus estudos em escolas públicas, três (25%) declararam ter estudado em EFAs, reconhecendo essas escolas como sendo de natureza privada¹³, e um estudante (8%) informou ter cursado parte do Ensino Fundamental II em escola pública e parte em uma EFA, também reconhecendo a EFA como escola privada. Nesse contexto, identificamos, ainda, que sete estudantes (58%) cursaram o Ensino Fundamental II em escolas localizadas no meio urbano, três (25%) em escolas no meio rural, e um estudante (8%) teve sua escolarização parte no meio rural e parte no meio urbano. Um dos entrevistados (8%) não informou a localização da escola onde cursou o Ensino Fundamental II.

Ainda em relação a trajetória escolar dos entrevistados, identificamos que oito estudantes (67%) cursaram o Ensino Médio em escolas públicas e quatro (33%) em EFAs,

¹³Os estudantes da LICENA que são monitores são unânimes em reconhecerem as EFAs como escolas particulares ou privadas, devido ao fato de não receberem dotação orçamentária pública para a manutenção dessas escolas. Essa compreensão também se relaciona com o fato dos egressos das EFAs, quando participam de processos seletivos, como vestibular ou o SISU, concorrem como estudantes de escola particular.

denominadas como escolas privadas. Esses quatro estudantes cursaram, portanto, essa etapa da formação em escolas localizadas no meio rural, enquanto que sete estudantes realizaram o ensino médio em escolas no meio urbano. Um estudante não informou a localização da escola em que cursou o Ensino Médio. Identificamos, ainda, que sete estudantes (58%) entrevistados já possuíam cursos superiores¹⁴, anteriormente ao ingresso na LICENA, sendo todos esses cursos realizados em faculdades privadas. Esses dados, por sua vez, são convergentes com os obtidos por Silva (2014) em seu estudo sobre as classes sociais dos estudantes ingressantes no ensino superior, no qual constata as dificuldades dos estudantes das camadas populares, oriundos de escolas públicas, para acessar as Instituições Federais de Ensino Superior. Para Silva (2014), a presença dos mecanismos excludentes postulados pela meritocracia favorece com que esses sujeitos sejam obrigados a cursarem a formação superior em instituições privadas.

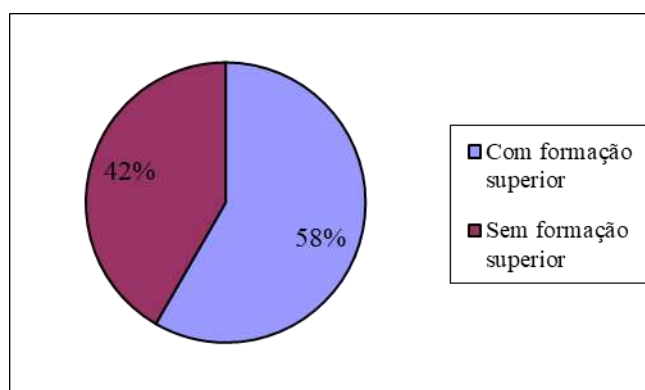
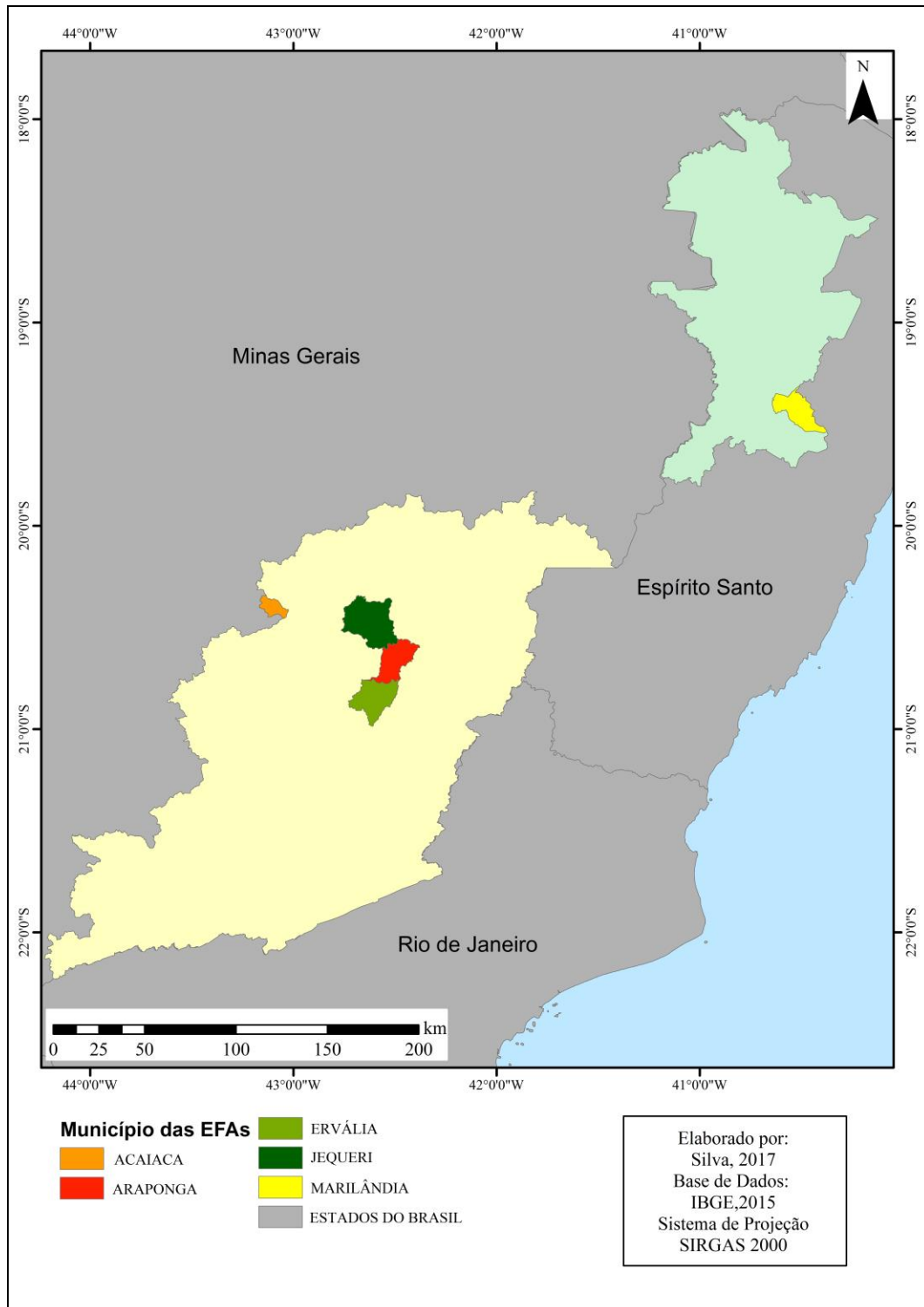


Gráfico 8 – Formação Superior dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.
Fonte: Pesquisa Direta/Questionários.

Especificamente em relação a atuação profissional dos estudantes da LICENA, monitores de EFAs, buscamos identificar as EFAs nas quais esses sujeitos atuam, a função exercida, o período de atuação, atuação atual ou anterior em outras escolas e exercício de outra atividade profissional. No tocante as EFAs de atuação dos estudantes da LICENA, identificamos que a maioria delas estão situadas na região da Zona da Mata Mineira, com a seguinte distribuição: sete estudantes (58%) atuam na EFA Puris, no município de Araponga, dois (18%) na EFA Serra do Brigadeiro, município de Ervália, um (8%) na EFA Paulo Freire, no município de Acaiaca, um (8%) na EFA de Jequeri, no município de Jequeri. O estudante

¹⁴ Dos sete estudantes que possuem cursos superiores, cinco são licenciados. Os cursos dos licenciados são os seguintes: pedagogia (2/7), biologia (1/7), história (1/7), pedagogia e letras (1/7). Os outros dois estudantes são bacharéis em enfermagem (1/7) e turismo (1/7).

que reside fora do estado de Minas Gerais (8%), atua na EFA de Marilândia, no município de Marilândia, situado no estado do Espírito Santo.



Mapa 2 – Municípios onde se localizam as EFAs.

Por sua vez, em relação a função exercida pelos participantes da pesquisa nas referidas EFAs, todos eles atuam como monitores, sendo que oito estudantes (67%) exercem apenas à

docência, três (25%) atuam como monitor e coordenador pedagógico, e um estudante (8%) atua como monitor e supervisor. Quanto ao período de atuação, identificamos que oito (67%) deles atuam há mais de cinco anos nas EFAs, e três deles (25%) atuam entre 1 a 5 anos. Um (25%) estudante não informou o tempo de atuação na EFA. Identificamos, ainda, que dois (17%) participantes da pesquisa já atuaram em outras EFAs, assim como um (8%) deles atua, também, em outras escolas. Um outro aspecto a ser destacado, em relação ao perfil dos estudantes que atuam como monitores, é que quatro deles (33%) já possuíam experiência docente em diferentes escolas, antes de atuarem nas EFAs.

Ainda em relação a atuação dos estudantes da LICENA que são monitores de EFAs, é importante ressaltar que essa atuação ocorre concomitante a outras atividades profissionais. Nesse aspecto, identificamos que dos doze participantes da pesquisa, nove estudantes da LICENA (75%), além da atuação como monitores, exercem outras atividades profissionais: oito atuam na agricultura familiar e um atua como docente, em uma escola da rede estadual de Minas Gerais. Esse predomínio de monitores de EFAs atuando em atividades agrícolas pode ser considerado um diferencial no processo de formação implementado nessas escolas, na medida em que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais articuladas com a realidade do campo, com suas tradições e com os saberes dos agricultores familiares.

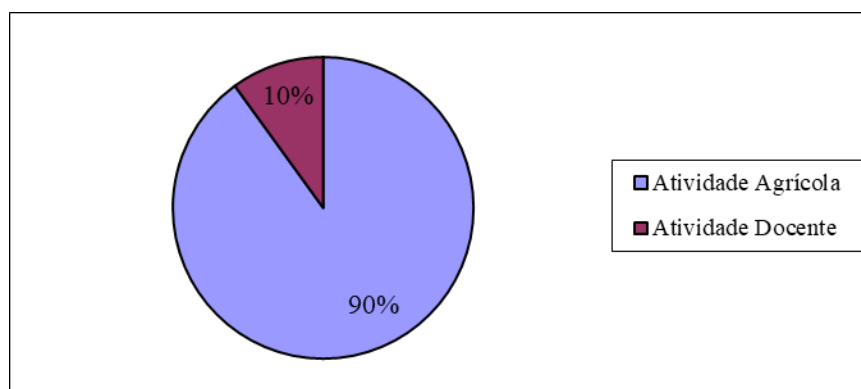


Gráfico 9 – Atuação complementar dos estudantes da LICENA monitores de EFAs.
Fonte: Pesquisa Direta/Questionários.

Quanto a atuação sociopolítica, identificamos que todos os doze estudantes que atuam como monitores de EFAs participam de algum tipo de movimento e/ou de organização social em seus territórios de origem, sendo os principais deles: Sindicatos de Trabalhadores Rurais (7), Sistema das Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (3), Conselho Municipal de Assistência Social (1), Comissão de Educação do Campo (1), Movimento dos Atingidos por Barragens (1), Associação dos Agricultores Familiares de Araponga (1),

Cooperativa dos Agricultores e Agricultoras Familiares e Economia Solidária de Araponga (1), Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (1), Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (1), Associação Escola Família Agrícola Puris de Araponga (1). São atuações em organizações e movimentos sociais diversos que, entre outros aspectos, indicam o envolvimento dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, monitores de EFAs, em coletivos de intervenções e de lutas por transformações e melhorias na realidade do campo brasileiro. São, ainda, formas de inserção na cultura camponesa que indicam potenciais de contribuição para o exercício de uma prática pedagógica contextualizada e comprometida com o campo, com os seus sujeitos, com as suas culturas e tradições.

CAPÍTULO 4 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS MONITORES: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL

Neste capítulo nossos propósitos são descrever e analisar as contribuições, indicadas pelos estudantes da LICENA, do processo formativo vivenciado no curso para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas como monitores no cotidiano das EFAs. Na realização desses propósitos, partimos de uma caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas por esses sujeitos nas EFAs, assim como a avaliação construída por eles sobre essa prática pedagógica, a dinâmica de alternância na LICENA e, ainda, suas contribuições para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância nas EFAs de atuação. Nesses aspectos, o capítulo encontra-se estruturado em duas seções: mudanças, contribuições e impactos da formação inicial; contribuições do processo de formação por alternância na LICENA.

4.1 – Mudanças, contribuições e impactos da formação inicial

Nesta seção descrevemos e analisamos, a partir da perspectiva dos entrevistados, a caracterização, as principais mudanças, contribuições e impactos da formação inicial no curso da LICENA para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos entrevistados.

Em relação à prática pedagógica, particularmente sobre como os estudantes que são monitores de EFAs caracterizam a prática pedagógica posterior ao ingresso na LICENA, identificamos a emergência de uma noção, compartilhada entre os entrevistados (9/9), que indica o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva. Para os entrevistados, o processo formativo vivenciado na LICENA favoreceu o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e crítico sobre as práticas pedagógicas implementadas que, por sua vez, têm promovido melhorias nos processos de formação realizados no âmbito das EFAs de atuação. Ainda na avaliação dos entrevistados, antes de ingressarem no curso eles não tinham muitas oportunidades e/ou situações que favoreciam o desenvolvimento de reflexões sistemáticas sobre suas práticas como educadores. A ausência de reflexões sistemáticas não favorecia a superação dos desafios e dificuldades vivenciados nos processos formativos, sobretudo as dificuldades de vincular a formação ao contexto de vida e trabalho dos educandos das EFAs.

As oportunidades e situações vivenciadas ao longo do curso, de estímulo ao desenvolvimento de pensamentos reflexivos, segundo os entrevistados, favoreceram mudanças em suas ações pedagógicas, principalmente em uma perspectiva de práticas mais dialógicas, orientadas para um maior envolvimento dos educandos, famílias e representantes

das comunidades, visando uma maior articulação entre os diferentes saberes e práticas sociais no processo formativo dos educandos.

Na busca em articular os saberes e as práticas sociais dos envolvidos na dinâmica da formação, os entrevistados identificam a possibilidade de implantação de um processo formativo orientado para atender as necessidades dos povos do campo e de suas lutas sociais, visando a construção de uma escola do campo que valorize as suas culturas, saberes e tradições. Assim, tem se desenvolvido práticas pedagógicas nas EFAs vinculadas as lutas e reivindicações do movimento da Educação do Campo, possibilitando um processo formativo ampliado, visando melhorar as condições de vida dos jovens educandos que vivem no campo. Nesse aspecto, os entrevistados também compartilham uma avaliação de que os processos reflexivos vivenciados no âmbito da formação inicial de educadores do campo contribuíram para que se tornassem mais conscientes sobre os impactos políticos e pedagógicos de suas práticas pedagógicas na vida de seus educandos, suas famílias e suas comunidades, conforme relato de um dos entrevistados.

[...]. Muito mais consciente tanto na responsabilidade, quanto da capacidade mesmo de estar ali com muito mais segurança, de estar fazendo alguma coisa que está coerente com a proposta. Coerente com a proposta e com a própria história do movimento, eu acho. Que a educação do campo, ela tem um histórico de luta e o que nós fazemos na EFA é muito mais do que ensinar, do que uma escola qualquer faz. O que a gente faz na EFA é tentar mostrar para esses meninos, mesmo que agora eles não tenham consciência, de que eles podem ser cidadãos mesmos, eles podem fazer coisas diferentes, mudar a vida deles ali no campo. Não precisa sair correndo do campo, embora muitos tenham esse sonho de sair, de ganhar o mundo, mas que pelo menos eles saiam dali e vão sair dali sendo o que eles quiserem ser, exercendo a profissão que quiserem exercer, mas valorizando o trabalho do campo, a história de luta do campo e valorizando os saberes que o campo tem. É isso que eu acho que acontece depois da LICENA. A gente consegue fazer isso e muito mais. [...]. (MONITORA 4).

A noção da prática reflexiva é analisada por Dorigon e Romanowski (2008) como propulsora do pensamento crítico, que contribui para tornar os professores mais conscientes e motivados a transformação de suas práticas pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento de uma melhor compreensão dos impactos e dos potenciais resultados de suas ações. Também analisando essa questão, Zeichner (2008) destaca que por meio de práticas pedagógicas reflexivas os professores têm a possibilidade de refletir sobre as práticas anteriores, ressignificando as suas práticas atuais para melhorar os processos de ensino-aprendizagens a fim de “contribuir para a construção de sociedades mais justas e decentes” (ZEICHNER, 2008, p. 546). É sob essa perspectiva que situamos os relatos dos entrevistados, que ressaltam a importância e contribuições das vivências e reflexões construídas no curso em torno dos

processos e práticas pedagógicas para uma maior valorização e reconhecimento dos saberes dos povos do campo e da necessidade de articulação dos conteúdos disciplinares com esses saberes, realidades e contextos sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. E nesse aspecto, são compreensões e lógicas que nos possibilitam associar a noção de prática pedagógica reflexiva a uma tendência de educação progressista que, conforme Libâneo (1985), tem como um dos seus princípios a busca de articulação das experiências, saberes e práticas sociais dos educandos aos conteúdos e saberes científicos, visando a superação das práticas com tendências pedagógicas tradicionais.

Em relação às práticas pedagógicas implementadas no âmbito das EFAs pelos estudantes que são monitores, após o ingresso na LICENA, a maioria dos entrevistados (8/9) avaliou positivamente as práticas desenvolvidas, reconhecendo que os avanços e melhorias realizadas se deram tanto pela incorporação dos saberes didático-pedagógicos (4/8), quanto pela utilização de práticas interdisciplinares (3/8). Um dos entrevistados (1/8), que avaliou como positiva as práticas pedagógicas implementadas após seu ingresso na LICENA, não justificou sua avaliação.

Na especificidade daqueles que associam a melhoria das práticas pedagógicas após o ingresso na LICENA pela incorporação dos saberes didático-pedagógicos, os entrevistados destacam que o acesso a esses saberes possibilitou a incorporação de novas metodologias de ensino, assim como novas estratégias didáticas para abordar os conteúdos vinculados às Ciências da Natureza no cotidiano das salas de aula. Os entrevistados destacam, ainda, que anteriormente ao ingresso no curso, eles possuíam uma carência de formação didático-pedagógica que limitava a atuação profissional em relação ao uso de metodologias de ensino; desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas à realidade de vida dos educandos das EFAs; e ao aprofundamento teórico nas disciplinas ministradas. Essa carência, conforme os relatos, está associada a ausência de uma formação inicial de educadores específica para se atuar nas escolas do campo.

É no reconhecimento dessas limitações que os entrevistados ressaltam a incorporação dos saberes didático-pedagógicos como condição que possibilitou a utilização de metodologias de ensino e estratégias didáticas no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreceram, entre outros aspectos, uma maior motivação e participação dos educandos nas aulas. Além das metodologias e estratégias didáticas, os entrevistados destacam que a incorporação dos saberes didático-pedagógicos também possibilitou um maior aprofundamento dos conteúdos teóricos, auxiliando-os na condução de debates e discussões sobre temas diversos que emergem no âmbito da formação nas EFAs.

Eu avalio isso como bom demais, porque dentro da sala de aula você precisa ter uma relação mais próxima com os estudantes para você conseguir aproximar melhor da realidade vivenciada por eles. E quando você conhece metodologias e formas de se trabalhar, facilita esse processo. O como trabalhar no campo, as próprias visitas, dentro da sala de aula, porque não é simplesmente o quadro, o giz ou o datashow. Tem várias outras formas que o curso ensinou que ao mesmo tempo motivou a gente a buscar isso também (MONITORA 5).

Essa dimensão das contribuições dos saberes didático-pedagógicos para as práticas pedagógicas dos professores é abordada por Nez e Silva (2010), em um estudo sobre o curso de Licenciatura em Computação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no qual destacam que o uso de metodologias de ensino diversas, de um lado, potencializa as práticas pedagógicas dos professores, tornando as aulas mais interessantes; por outro, facilitam a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos das disciplinas, melhorando os processos de ensino e aprendizagem (NEZ; SILVA, 2010). É interessante reconhecer, conforme nos alertam Queiroz e Maia (2014), que os saberes didático-pedagógicos abrangem os saberes profissionais, curriculares e disciplinares. Em Tardif (2007), encontramos a distinção desses saberes, sendo os saberes profissionais aqueles construídos ao longo dos processos de formação dos professores nas Instituições de Ensino Superior; os saberes disciplinares aqueles relacionados às disciplinas específicas das licenciaturas, tais como os do campo da Geografia, Física, Matemática, Português, História, dentre outros; enquanto os saberes curriculares são aqueles que, prescritos nos currículos, orientam a ação pedagógica dos educadores. Sob essas perspectivas é que compreendemos que a incorporação dos saberes didático-pedagógicos ao instrumentalizar teoricamente os estudantes tem favorecido a utilização de recursos e estratégias didáticas diversas que estimulam a participação dos educandos das EFAs durante as aulas e, também, a condução de temas diversos que emergem durante o processo formativo. Compreendemos, também, que a carência da formação didática-pedagógica, em momento anterior ao ingresso na LICENA, estava associada a ausência de uma formação inicial de professores para atuar especificamente em escolas do campo.

Na especificidade daqueles que associam a melhoria das práticas pedagógicas após o ingresso na LICENA à utilização de dinâmicas interdisciplinares, os entrevistados reconhecem que os processos formativos vivenciados no curso melhoraram a sua atuação como monitor, pois estimularam o desenvolvimento de estratégias promotoras de articulações entre os conteúdos teóricos das diferentes disciplinas e os saberes oriundos das experiências, tradição e cultura dos seus educandos. Os entrevistados em seus relatos reconhecem, ainda, a

importância dessa articulação dos saberes disciplinares com os saberes populares, considerada uma das formas de valorização dos sujeitos do campo, suas formas de vida, produção, trabalho e expressões culturais. Além disso, a formação interdisciplinar na LICENA também é valorizada pelas práticas e possibilidades dos estudantes transitarem entre diferentes áreas de conhecimento, o que favoreceu a articulação dos conteúdos teóricos presentes em diferentes disciplinas.

Eu não sei como os estudantes veem isso, mas eu achei que foi muito bom. Foi muito bom porque eu acho que melhorei em relação a minha postura de monitor. Em todos os aspectos eu adquiri conhecimento. Mas, o fato de eu conseguir articular entre vários conteúdos sem ficar fechado em um só, eu acho que isso foi a melhor coisa que eu consegui. Eu não sei Geografia totalmente, eu não sei Física, não sei Química, mas eu sou capaz de trabalhar essas matérias. Por exemplo, se você precisar, em uma emergência, que eu te substitua em uma aula, eu consigo articular com os meninos. [...] (MONITORA 2).

Minha prática atual hoje é muito de ouvir o que os alunos têm a me dizer. É muito mais de ouvir eles hoje e questionar o porquê disso, o porquê daquilo, para que eles possam se sentir mais valorizados. Aí você tem que ter algumas dinâmicas. Tem que ter algumas cartas na manga para você fazer com que aqueles educandos que têm dificuldade possam expressar as suas ideias. Então, com isso, eu faço com que o educando expresse o sentimento dele, o que ele pensa, o que ele pode trabalhar na comunidade. Você não pode desvincular hoje, igual eu trabalho com agroecologia, eu posso linear isso com outras disciplinas e com o mundo atual. [...] (MONITOR 7).

Em relação as práticas interdisciplinares, o estudo de Carvalho (2015) nos auxilia na compreensão sobre os elementos que lhe caracterizam e contribuem para o seu desenvolvimento. Nesse aspecto, a autora caracteriza como práticas interdisciplinares aquelas que ocorrem quando os professores utilizam e integram dialogicamente em suas disciplinas os saberes de outras áreas do conhecimento no desenvolvimento de um processo formativo amplo, de maneira a tornar os conteúdos mais compreensíveis para os estudantes. A autora ressalta, ainda, que um dos aspectos que contribuem efetivamente para essas práticas interdisciplinares é a contextualização dos saberes oriundos das experiências dos estudantes, de suas práticas sociais, ao conteúdo das disciplinas.

A contextualização dos saberes oriundos das experiências dos estudantes é avaliada como potencializadora do desenvolvimento de uma atuação docente orientada para superação de práticas pedagógicas tradicionais, reduzidas a simples transferência de conhecimentos de professores para os estudantes. É sob essa perspectiva que podemos situar a compreensão dos entrevistados, que em suas avaliações destacam como dimensão positiva do curso as práticas interdisciplinares vivenciadas, pelas suas contribuições a construção de relações dialógicas no cotidiano das salas de aula, potencializadoras de processos reflexivos capazes de estimular

diálogos e interações entre os estudantes e professores de diferentes áreas do conhecimento. As práticas interdisciplinares vivenciadas no curso auxiliaram os estudantes que são monitores a desenvolverem práticas interdisciplinares nas EFAs em que atuam capazes de articular as disciplinas que ministram tanto os conhecimentos de outras disciplinas, quanto os saberes e práticas sociais vivenciados por seus educandos. Isso porque, antes de ingressarem no curso, muitas disciplinas ministradas eram trabalhadas isoladamente, não sendo articuladas a outras disciplinas e aos contextos sociais vivenciados pelos educandos das EFAs. Assim, a formação na LICENA é valorizada pelas contribuições ao desenvolvimento de práticas que, integrando diferentes disciplinas, busca promover uma compreensão ampliada sobre as realidades vivenciadas pelos educandos em seus cotidianos e superar os modelos de produção de conhecimentos fragmentados em disciplinas isoladas (SILVA THIESEN, 2008).

E nesse aspecto, as reflexões construídas por Molina (2017) sobre as Licenciaturas em Educação do Campo do Brasil, destacam como sendo uma das estratégias fundamentais desses cursos para a promoção de práticas pedagógicas interdisciplinares a formação por área de conhecimento¹⁵, visando habilitar os estudantes para uma atuação docente multidisciplinar em uma mesma área do conhecimento. Para a autora, os processos formativos por área do conhecimento têm como pressuposto básico uma organização curricular que favoreça a articulação dos saberes disciplinares, aos saberes das experiências dos seus estudantes, tendo como base os problemas vivenciados por eles em seus contextos de vida e de trabalho.

Sob essa perspectiva podemos compreender a avaliação dos entrevistados de que os processos formativos vivenciados na LICENA têm contribuído para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, favorecendo a articulação e interação dos diferentes saberes disciplinares, aos saberes das experiências dos educandos, além de valorizarem as experiências e práticas sociais dos sujeitos do campo. E nesse aspecto, torna-se importante ressaltar que processos formativos realizados sob essa lógica não são comuns nos cursos de formação de professores em nossa sociedade, na medida em que “é comum o currículo segmentado como modelo habitual nos cursos de licenciatura, inviabilizando ao futuro professor o desenvolvimento de uma visão sistêmica, na qual o conhecimento se relaciona com as necessidades sociais” (CARVALHO, 2015, p. 103). Assim, no conjunto das avaliações dos entrevistados sobre as práticas pedagógicas realizadas após o ingresso na

¹⁵Segundo Molina (2017), os componentes curriculares das Licenciaturas em Educação do Campo localizadas em diversas regiões do Brasil são estruturas a partir de quatro áreas: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

LICENA, existe uma compreensão compartilhada de que esse curso tem lhes possibilitado uma formação de educadores do campo que, orientada para a busca de articulação, de forma interdisciplinar, dos diferentes saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo, contribui, ainda, para o desenvolvimento de reflexões e práticas pedagógicas comprometidas com os princípios da Educação do Campo e com mudanças nas posturas pedagógicas dos seus estudantes.

Na especificidade da avaliação negativa apresentada por um (1/9) dos entrevistados sobre a prática pedagógica desenvolvida após o ingresso na LICENA, o argumento central é a intensificação do trabalho docente que tem enfrentado no cotidiano da EFA, após sua inserção no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa. E nesse aspecto, destaca-se no relato do estudante a condição vivenciada atualmente como monitor que não tem tido condições e tempo necessários para o planejamento e preparação de suas aulas como realizava anteriormente, devido ao acúmulo de funções e as demandas do mundo acadêmico e do mundo do trabalho. Nesse aspecto, considera que o número elevado de atividades acadêmicas demandadas pelo curso, além de dificultar o planejamento das aulas, também tem impossibilitado o estabelecimento de parcerias, visitas de estudo, e busca de alternativas para melhorias em sua prática pedagógica.

Minha prática, hoje, eu sinto que está com bastante deficiência. [...]. Se for para eu dar uma nota para as minhas práticas, antes eu daria 8 ou 9. Hoje, se for para eu dar nota para minhas práticas, eu daria 6 na prática na EFA por causa desse tempo, essa falta de preparação e bastante modificação no espaço. Antes tínhamos espaços, outros lugares para recorrer e hoje estamos com bastante dificuldades em relação a isso (MONITOR 9).

Essa dificuldade relatada pelo estudante da LICENA, monitor de EFA, também foi destacado por Carvalho (2017) que, em seu estudo sobre os estudantes da LICENA, identificou que um dos desafios enfrentados por eles relacionava-se a uma sobrecarga de atividades acadêmicas. Especificamente, o volume de atividades acadêmicas desenvolvidas pelos estudantes durante o Tempo Escola, aliado ao volume de atividades realizadas no Tempo Comunidade, considerados geradores de desgastes físicos e mentais, foram fatores apontados como prejudiciais tanto ao rendimento acadêmico no curso, quanto as atividades profissionais no cotidiano das EFAs. No conjunto, são considerações que revelam alguns dos desafios enfrentados pelos estudantes em conciliar o processo de formação na LICENA com a atuação docente e, ainda, revelam suas dificuldades no desenvolvimento de uma prática pedagógica que possibilite um melhor acompanhamento e orientação aos educandos das

EFAs, comprometendo, assim, os processos de ensino-aprendizagem realizados no âmbito dessas escolas.

Quanto às estratégias didáticas vivenciadas no processo de formação inicial na LICENA, consideradas como mais significativas para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, os entrevistados foram unânimes (9/9) na indicação das seguintes metodologias de ensino: Café do Mundo, Aquário, Colocação em Comum, Cola Pedagógica, Diagrama de Venn e Tecnologias Sociais. Em suas justificativas, destacam o potencial dessas metodologias para os processos de construção coletiva e dialógica de saberes, assim como para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares capazes de articularem conteúdos disciplinares e saberes populares. Essa articulação de saberes, na avaliação dos entrevistados, tem um sentido importante na valorização das práticas sociais desenvolvidas pelos educandos em suas realidades de vida. Os estudantes entrevistados destacaram, ainda, que a utilização das diferentes metodologias vivenciadas na LICENA no cotidiano de suas salas de aula nas EFAs, além de ter contribuído para melhorar a participação dos educandos no processo ensino aprendizagem, também contribuiu para uma melhoria na relação deles, monitores, com as famílias e os movimentos sociais e sindicais parceiros destas escolas.

Nós usávamos metodologias na EFA muito semelhantes às que aprendemos para trabalhar na escola regular, na escola pública. E aí, depois da LICENA, fomos aventurando a fazer as coisas de modos diferentes com muitas rodas de conversas, metodologias mais participativas capazes de dar mais voz aos estudantes e fazer com que eles quisessem participar de muita coisa. Nós já fazíamos coisas legais, mas aqui na universidade a gente vivenciou várias metodologias diferentes, técnicas de ensino também diferentes, estratégias tanto de abordagem quanto de verificação de aprendizagem, que universidade nenhuma de licenciatura faz e que a gente aprendeu na LICENA e levou para lá e tem dado certo. (MONITORA 4).

Essas contribuições da LICENA para o desenvolvimento de novas práticas educativas no contexto das EFAs também foram destacadas por Carvalho (2017) que, analisando a formação por alternância no curso a partir das representações sociais de seus educandos, identificou que o processo de formação inicial tem sido realizado utilizando metodologias de ensino diversas, visando favorecer o intercâmbio de saberes disciplinares e saberes populares, oriundos das experiências e práticas sociais de seus sujeitos. Entretanto, essa utilização de metodologias diversas não é tendência recorrente na maioria dos cursos de formação de professores. Investigando o ensino de didática em cursos de licenciaturas e suas contribuições para a formação docente, Cruz (2017) identificou que em 14 cursos de licenciatura de uma

Universidade Pública Federal do Rio de Janeiro¹⁶ os conteúdos das metodologias de ensino não têm destaque nos processos de formação inicial de professores. Todavia, na avaliação realizada pelos estudantes entrevistados em sua pesquisa, o estudo identificou que a metodologia de ensino constitui o tema de maior importância no ensino de didática para futuros professores, pelas contribuições para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagens capazes de articular as diferentes experiências e saberes dos sujeitos ao processo de formação (CRUZ, 2017).

É sob essa perspectiva que podemos compreender os dados obtidos em nossa pesquisa, que em diálogo com as análises de Carvalho (2017) e de Cruz (2017), indicam que a LICENA tem privilegiado, no processo de formação inicial de educadores do campo, a utilização de diversas e originais metodologias de ensino como estratégia de incorporar as experiências e práticas sociais de seus sujeitos sociais na dinâmica de formação do curso. Acrescente-se, ainda, que segundo os relatos dos nossos entrevistados, a utilização dessas metodologias tem melhorado as práticas pedagógicas implementadas por eles no cotidiano das EFAs, contribuindo para o desenvolvimento de uma atuação docente mais dialógica, orientada para integrar e articular os diferentes saberes sociais. É importante ressaltar, ainda, que a utilização de metodologias de ensino na LICENA constituiu um dos princípios do seu Projeto Pedagógico, em sua proposta de formação integradora de saberes e práticas sociais dos sujeitos sociais integrantes do curso (PP/LICENA/UFV, 2014).

Além da indicação de metodologias de ensino, os estudantes (3/9) destacaram ainda como estratégias didáticas do processo de formação inicial na LICENA que contribuíram para suas práticas pedagógicas no âmbito das EFAs a utilização dos Instrumentos Pedagógicos diversos (3/4). Em relação aos instrumentos pedagógicos¹⁷, vivenciados no processo de formação na LICENA, que apresentam contribuições para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, os entrevistados destacaram os Projetos de Estudo Temático, as Viagens e Visitas de Estudo como sendo os instrumentos que contribuíram para uma melhor compreensão e busca de soluções para os problemas identificados pelos educandos em seus territórios de origem. Na avaliação dos entrevistados, a utilização dos instrumentos

¹⁶ Os cursos analisados por Cruz (2017) são Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Artística, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

¹⁷ Os instrumentos pedagógicos utilizados pela LICENA são os Projetos de Estudo Temático, a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade, as Viagens e Visitas de Estudo, as Intervenções Externas, as Atividades de Retorno, o Projeto Profissional e os Serões de Estudo (PP/LICENA/UFV, 2014; CARVALHO, 2017). Estes instrumentos foram apresentados no Capítulo 1, no subcapítulo referente a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa.

pedagógicos possibilita que os estudantes compartilhem os problemas e desafios vivenciados em suas realidades de vida com os colegas e os docentes do curso durante o Tempo Escola, favorecendo reflexões coletivas e proposição de alternativas e de ações capazes de superar ou minimizar as dificuldades, principalmente aquelas relacionadas às EFAs.

[...]. Estratégias ou coisas que aconteceram, todas elas foram muito importantes. Acrescentaram muita coisa e nós estamos sempre buscando, cada um tem sua caixinha de material da LICENA e toda vez que bate uma dúvida ou uma lembrança nós buscamos. Buscamos isso porque é um grupo grande da EFA que está cursando a LICENA, então conseguimos resgatar muito mais. Mas eu acho que os Projetos de Estudo Temáticos foram muito importantes na formação porque nos fez mexer nos problemas que existiam na nossa comunidade. [...] (MONITORA 4).

Essa valorização dos instrumentos pedagógicos utilizados na formação dos educadores do campo na LICENA também foi ressaltado no estudo de Carvalho (2017) que, analisando a importância dos instrumentos pedagógicos na formação em alternância da LICENA, destacou que esses instrumentos utilizados tanto no Tempo Escola, quanto no Tempo Comunidade, constitui uma estratégia importante para integrar o processo formativo com a atuação profissional dos estudantes. Essa integração possibilita debates, reflexões e problematizações diversas sobre as experiências vivenciadas pelos estudantes que são monitores em seus territórios de vida e trabalho. Assim, podemos considerar que os instrumentos pedagógicos utilizados nos processos formativos da LICENA têm possibilitado aos estudantes que são monitores uma melhor compreensão e problematização dos desafios e dificuldades vivenciados tanto no cotidiano das EFAs, quanto na realidade de vida e trabalho dos educandos.

Em relação a outras contribuições vivenciadas na LICENA, um entrevistado (1/9) destacou o aprofundamento teórico sobre os princípios político-pedagógicos da Educação do Campo (1/4). O relato da entrevistada evidencia que as discussões e as reflexões teóricas realizadas ao longo do curso contribuíram para ampliar a sua compreensão sobre o movimento da Educação do Campo, sobretudo nos princípios e conceitos fundamentais da alternância. A entrevistada também relata que os processos de formação vivenciado ao longo do curso foram inéditos, pois não havia vivenciado experiências que contemplassem esses conceitos em outros espaços de formação ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica, fazendo com que suas práticas pedagógicas fossem orientadas por suas experiências docentes em salas de aula. Assim, a partir do aprofundamento teórico sobre os princípios da Educação do Campo, a entrevistada começou a refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos

CEFFAs e a ressignificá-la, objetivando uma atuação docente mais vinculada aos princípios da Educação do Campo.

Tudo que eu aprendi lá é muito relevante para a minha atuação, porque eu aprendi muitas novidades. Tudo que eu vivi lá foi novidade. Não quer dizer que algumas coisas eu não sabia. Eu sabia pela minha prática na EFA. Mas eu não sabia, por exemplo, você sabe os pilares da alternância, pilares da educação do campo, você sabe os pilares de tudo enquanto é coisa, mas você sabe aleatoriamente. Quando você é obrigado a sentar e ouvir, você aprende o sentido daquelas coisas. Então tudo foi muito importante para a minha formação. Tudo aquilo que foi passado ali foi muito importante. Algumas coisas eu já sabia fazer, e algumas coisas eu tive que desaprender. Eu fazia tudo errado para aprender a fazer de novo, entendeu? (MONITORA 2)

Sob essa perspectiva, é interessante destacar que as reflexões de Molina (2017) sobre as contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação inicial de educadores do campo, revelam que um dos objetivos desses cursos é a elevação dos níveis de consciência dos educadores a fim de favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que, capazes de superar as práticas de tendências tradicionais, além de integrar os saberes disciplinares às práticas sociais de seus educandos, auxiliem os movimentos sociais e sindicais camponeses em suas lutas para melhoria das condições de vida dos povos do campo. Para tanto, são previstos na estrutura curricular dessas licenciaturas a constituição de espaços formativos para discussão e problematização dos princípios e concepções do movimento da Educação do Campo, visando formar educadores comprometidos com a construção de um modelo sustentável e justo de desenvolvimento do campo, com seus sujeitos, seus modos de vida e suas culturas (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011). Nesse contexto, o relato da entrevistada nos possibilita considerar que a LICENA, a partir das reflexões e debates teóricos em torno do movimento da Educação do Campo, tem contribuído para ampliar uma compreensão crítica dos monitores das EFAs sobre a realidade de vida e luta dos povos do campo, assim como para a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que estejam mais articuladas com essa realidade do campo brasileiro.

4.2 – Contribuições do processo de formação por alternância na LICENA

Nesta seção descrevemos e analisamos, a partir da perspectiva dos entrevistados, as avaliações sobre as contribuições da dinâmica de alternância da LICENA para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância das EFAs. Especificamente, apresentamos as análises das avaliações dos entrevistados sobre a alternância desenvolvida no curso, as

comparações entre as alternâncias vivenciada na LICENA e nas EFAs e as contribuições da formação inicial para a Pedagogia da Alternância das EFAs.

Em relação ao processo de formação por alternância na LICENA, quatro estudantes (4/9) destacaram em suas avaliações aspectos positivos da alternância vivenciada no curso e cinco estudantes (5/9) ressaltaram dimensões negativas. Entre os aspectos positivos, foram destacados: o comprometimento e a qualificação do corpo docente do curso (2/4) e a organização do calendário dos Tempos Escola (1/4). Um estudante (1/4) não justificou sua avaliação.

Especificamente, em relação ao comprometimento e a qualificação do corpo docente, os estudantes destacaram em suas avaliações o empenho dos docentes do curso no desenvolvimento de um processo de formação orientado pelos princípios da Educação do Campo, na defesa dos interesses dos povos do campo. Ressaltaram, ainda, o elevado nível de formação profissional dos docentes contribuindo para a implementação de práticas pedagógicas e processos de aprendizagens que tornam compreensíveis aos estudantes os conteúdos disciplinares.

Eu avalio como ótima. Por que a gente tem professores ótimos, que tem toda uma bagagem de conhecimento, tem toda uma boa formação. Eu avalio como ótima justamente porque eles têm como trazer o ensino até a gente, tem como trazer esse aprendizado. É ótima porque até então não deixaram a desejar. Eles têm um compromisso muito grande com a Educação do Campo. A gente vê isso, o empenho, o trabalho, todo um desenvolvimento muito bem elaborado, que a gente leva essas pesquisas para casa, dá esse retorno, chega aqui é feito essas colocações em comuns, então, assim, eu vejo essa possibilidade de várias coisas ao mesmo tempo (MONITOR 8).

Essas dimensões relativas ao comprometimento e qualificação dos docentes também foram destacadas por Lima (2017) que, analisando o perfil e a trajetória desses profissionais, identificou a elevada formação acadêmica do corpo docente da LICENA, com todos eles tendo realizado o curso de Mestrado e mais de 1/3 com formação Doutoral em programas de pós-graduação reconhecidos em áreas diversas, como Educação, Extensão Rural, Solos e Nutrição de Plantas, Fitotecnia, Educação Física e Comunicação e Cultura. Acrescente-se, ainda, segundo Lima (2017), um conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas anteriormente pelos docentes da LICENA que revelam o envolvimento do grupo em ações de assessoria e parceria com diferentes sujeitos do campo e seus movimentos sociais e sindicais (LIMA, 2017). São, assim, trajetórias acadêmicas e profissionais que favoreceram aos docentes da LICENA o envolvimento em experiências diversas e a criação

de vínculos com os sujeitos do campo em suas diferentes realidades de vida e mobilizações sociais. Experiências e vínculos que, por sua vez, têm orientado a atuação dos docentes no curso e a interação com os estudantes, auxiliando-os no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas com as bandeiras de lutas dos movimentos sociais e sindicais camponeses.

Ainda em relação à alternância desenvolvida na LICENA, na avaliação positiva realizada, tendo como referência a organização do calendário escolar, o estudante destaca que a realização dos períodos do Tempo Escola da LICENA, respeitando o calendário do Tempo Escola da EFA de atuação, tem viabilizado as condições necessárias para a sua permanência no ensino superior, em um curso de formação de educadores do campo sem precisar abandonar o exercício da docência, assim como outras atividades profissionais que desempenha em seus locais de vivência.

No início eu achei até estranho. Porque é questão de hábito mesmo. Eu estava habituado aquele negócio de uma semana em casa, uma semana na escola aí vem pra LICENA uma semana aqui e um mês em casa, no espaço comunitário da gente. Depois duas semanas aqui, então isso dá um estranhamento inicial, mas eu vejo que esse ritmo de alternância diferente eu acho que, eu avalio ele como uma formação de educadores. E pensamento assim, muitos também têm um vínculo com o trabalho, não são estudantes do ensino médio que tem como prioridade o estudo. Nós também temos a função de trabalho nosso. Então, o ritmo de alternância, hoje, eu avalio como muito bom. Melhor do que quando a gente iniciou. [...] (MONITOR 3).

Essa avaliação positiva sobre a alternância implementada na LICENA, pela organização do seu calendário em termos dos tempos escolares, reitera um dos principais propósitos das Licenciaturas em Educação do Campo que, conforme Molina (2017), é possibilitar aos sujeitos do campo, que atuam em escolas no meio rural, o ingresso e permanência no ensino superior sem o abandono de suas funções docentes e sem a saída do campo.

Em relação as avaliações dos cinco estudantes que destacaram aspectos negativos da alternância na LICENA, em seus argumentos quatro deles (4/5) abordaram a organização dos tempos escolares, enquanto um estudante (1/5) ressaltou a ausência de qualificação do corpo docente para atuação em uma formação de educadores do campo em regime de alternância.

Especificamente, no tocante a organização dos tempos escolares, os estudantes destacaram que o calendário dos Tempos Escola da LICENA tem coincidido com o calendário dos Meios Escolares das EFAs nas quais atuam, o que tem dificultado a atuação deles como monitores, seja pela ausência em suas aulas ou exigência de substituição; seja pela necessidade de estabelecer acordo com a direção da escola para posterior reposição das aulas.

Além disso, os entrevistados destacam que a quantidade de atividades acadêmicas a ser desenvolvidas no Tempo Comunidade dificulta a atuação profissional tanto nas EFAs, quanto em suas propriedades rurais, reduzindo, assim, as atividades de cunho profissional que desenvolvem no campo. Nesses aspectos, os entrevistados reconhecem que a organização do calendário dos Tempos Escolas da LICENA tem inviabilizado a atuação profissional dos estudantes que atuam como monitores de EFAs, ressaltando a necessidade de uma organização dos tempos formativos do curso que possibilite conciliar a formação inicial às atividades docentes e outras atividades profissionais.

A alternância da LICENA tem um lado negativo, que a gente tem uma sobrecarga de trabalho para o tempo comunidade. Mas eu entendo que o tempo comunidade é encaixado nas práticas de registro e tal. Ele é necessário que seja dessa forma. Mas, na maioria das vezes, eu vejo que as outras licenciaturas, até mesmo o LECAMPO (Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais), ele organizava melhor os tempos comunidades, os estudantes passavam menos tempo nas Instituições de Ensino e podia dedicar mais tempo, visando que você está formando em educador do campo, principalmente, para atuar nas EFAs. Então, eu vejo que o calendário da alternância da LICENA é meio desfavorecido para o monitor de EFA, lembrando que a gente vive na EFA. Toda vez que eu venho para cá eu tenho que colocar uma pessoa no meu lugar e eu não acho isso muito legal (MONITORA 1).

A alternância para quem trabalha, ela dificultou um pouco. Principalmente para quem trabalha nas escolas. Tanto é que quando eu comecei eu dei pane no sistema para poder dar conta. E aí, porque você trabalha na EFA e sai de lá e cai aqui, então foi um pouco difícil. E ao mesmo tempo, tem algumas coisas, que às vezes a gente tem que fazer no LICENA e que dificulta a gente ter uma relação maior com aquilo que a gente tem vínculo no campo. [...] (MONITORA 5).

Analisando as dificuldades identificadas pelos estudantes sobre a alternância na LICENA, especificamente a organização dos Tempos Escola dos calendários da LICENA e de algumas EFAs, a coincidência entre esses calendários é avaliada como prejudicial a permanência deles no curso, devido a uma intensificação de suas atribuições por ocasião do retorno as escolas nas quais atuam como monitores. Se considerarmos que um dos principais objetivos das Licenciaturas em Educação do Campo é o ingresso e a permanência de educadores em cursos superiores, de maneira que não se desvinculem de suas atribuições docentes nas escolas do campo (MOLINA, 2017), nos desperta a atenção o fato de que, enquanto quatro entrevistados destacam a organização do calendário da LICENA como um ponto negativo do curso, apenas um entrevistado destacou essa dinâmica dos tempos escolares como um aspecto positivo da formação. Nesse aspecto, podemos considerar que a organização dos Tempos Escolas em um curso superior de formação de educadores apresenta desafios diversos. Dentre eles, o esforço em viabilizar as condições para que possam ser

conciliadas a atuação docente de seus estudantes e o processo de formação inicial. Esse desafio torna-se ainda maior quando os estudantes são monitores de EFAs, que encontram dificuldades em articular a dinâmica de Tempos Escolas vivenciadas em espaços distintos, ou seja, nas escolas e na Universidade.

Quanto a avaliação negativa do curso em decorrência da ausência de uma formação específica dos professores para atuação em um curso de formação por alternância, o entrevistado destaca que os docentes, principalmente nos primeiros semestres, apresentavam dificuldades em articular, em suas disciplinas, conteúdos teóricos com conteúdos oriundos da realidade dos estudantes da LICENA, principalmente dos monitores vinculados às EFAs e aos movimentos sociais e sindicais integrantes ao curso. Em seu relato, é destacado que a dificuldade de articular os conteúdos das disciplinas as realidades dos estudantes ocorria pelo fato de muitos professores não possuírem experiências anteriores em processos formativos em alternância e desconhecerem, no momento inicial do curso, os seus princípios de formação. A essa dimensão é atribuída a falta de compreensão do entrevistado de muitos conteúdos ministrados e conseqüente prejuízo ao processo de formação realizado.

Com relação a pedagogia, eu não sei hoje como está, [...], as outras turmas hoje, mas a nossa turma, como foi a primeira, temos que sempre frisar isso, a maioria dos nossos educadores não estavam preparados e muito menos capacitados para trabalhar. Eles estavam aprendendo ainda essa questão da alternância. [...] (MONITOR 7).

Essa avaliação nos remete às análises de Lima (2017) sobre o perfil e as representações sociais dos docentes da LICENA sobre a alternância. Segundo a autora a maioria deles não possuía experiência em processos de formação por alternância antes do ingresso no curso. Em suas análises, Lima (2017) identificou, ainda, que ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, os docentes da LICENA estiveram engajados em atividades de natureza diversas – como agroecologia, capoeira, teatro, dança, metodologias participativas, dentre outros; que lhes possibilitaram uma aproximação e vínculos com a realidade do campo brasileiro e sua população. Foram justamente essas experiências que, segundo Lima (2017), ancoraram as suas representações sociais e as práticas pedagógicas construídas no curso de formação de educadores do campo, em regime de alternância. Representações e práticas que, com a experiência no curso e parceria com os estudantes, foram sendo paulatinamente ressignificados (LIMA, 2017). É neste contexto que podemos situar a avaliação do entrevistado, de que o desconhecimento dos docentes sobre as dinâmicas da formação por alternância, na fase inicial de implantação da LICENA, foi um dos pontos

negativos da dinâmica de alternância vivenciada no curso, na medida em que limitou a compreensão de determinados conteúdos programáticos do processo de formação pelo fato de não conseguirem articular os saberes disciplinares aos saberes das experiências vivenciada pelos estudantes nos territórios de vivência.

Ainda em relação as avaliações da alternância da LICENA, os relatos dos entrevistados ressaltam a existência de dimensões contraditórias sobre a formação em alternância vivenciada no curso. Ao mesmo tempo em que os entrevistados indicam que os professores do curso são qualificados e os auxiliam no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas as bandeiras de lutas dos movimentos sociais e sindicais camponeses, indicam que muitos deles não possuem qualificação docente para atuarem em uma formação de educadores em regime de alternância. Baseando nas análises de Lima (2017), a nossa compreensão é que pelo fato de muitos dos professores não possuírem experiências em processos formativos em alternância antes de atuarem na LICENA, eles tinham dificuldades em compreender os princípios e as dinâmicas da alternância no Ensino Superior. Entretanto, com o passar do tempo, os docentes da LICENA começou a compreender as dinâmicas do processo formativo em alternância e a conhecer o corpo discente do curso. Com uma maior compreensão sobre a formação em alternância, os professores começaram a desenvolver um trabalho pedagógico mais articulado aos contextos e práticas sociais de seus estudantes (LIMA, 2017).

Os entrevistados indicam, ainda, que para alguns estudantes que são monitores, a organização dos tempos escolares do curso favorece a conciliação do processo de formação inicial e a atuação docente nas EFAs, e para outros, ela dificulta. A nossa compreensão é que os Tempos Escolas da LICENA tem coincido com os Tempos Escolas da maioria das EFAs que os estudantes que são monitores atuam, comprometendo a sua atuação docente seja pela necessidade de substituição de monitores, seja pela necessidade de reposição de aulas. Além disso, a organização dos tempos escolas do curso tem dificultado o desenvolvimento de outras atividades profissionais que os estudantes que são monitores desenvolvem, haja vista que muitos deles também são agricultores familiares.

Quanto às comparações entre as alternâncias desenvolvidas na LICENA e nas EFAs, a maioria dos entrevistados (7/9) considerou a existência de diferenças, enquanto um (1/9) não identificou nenhuma diferença e (1/9) não respondeu. Especificamente, em relação às diferenças identificadas, foram destacados: a complexidade das atividades realizadas (6/7) e os ritmos da alternância (1/7).

Em relação a complexidade das atividades realizadas, os estudantes evidenciaram que as atividades propostas pela LICENA para serem desenvolvidas no Tempo Comunidade são em maior quantidade que aquelas desenvolvidas pelos educandos das EFAs no Meio Familiar, reconhecendo que os níveis de escolarização envolvidos nos processos de formação por alternância são distintos. Nesse aspecto, ressaltam que na LICENA, um curso de ensino superior, existe a exigência que todos os estudantes desenvolvam atividades com níveis de análises e abrangência complexas, visando uma melhor compreensão das realidades vivenciadas nos territórios em que vivem e, ainda, proposições mais qualificadas de intervenções em suas comunidades, de maneira a contribuir para possíveis soluções dos problemas identificados. Nas EFAs, por sua vez, um curso de ensino médio, as atividades propostas apresentam exigências de análises e abrangência menos complexas, sendo o processo formativo mais restrito a unidade familiar dos educandos, visando a superação dos desafios identificados em suas propriedades e comunidades de vida, junto as suas famílias.

[...]. É nessa complexidade. Na proposta da LICENA é uma proposta de transformação ou uma proposta de um estudo de um problema da comunidade inteira, ou da gente enquanto uma escola inteira. E dos meninos não. Dos meninos a gente propõe para eles um estudo que está relacionado, que mesmo que tem abrangência de mundo, mas que é para ele analisar a realidade dele ali, da família primeiro, da comunidade primeiro. Para ele melhorar a vida dele a partir da comunidade, a partir da terrinha do pai e da mãe dele, enquanto a LICENA não. A LICENA é essa coisa mais ampla porque propõe, por exemplo, a mudança na comunidade, então vou ter que interagir ou analisar a comunidade como um todo e dentro da sua proposta de educador. E a dele é mais simples porque é, por exemplo, deixar de passar por um processo de transição do uso de agrotóxicos para um uso de caldas, para uma proposta agroecológica, que dá mais saúde, e é isso. [...] (MONITORA 4).

Essa diferença entre a alternância na Licenciatura em Educação do Campo e nas Escolas Família Agrícola, também foi identificada no estudo de Carvalho (2017) que, analisando compreensão de estudantes da LICENA, egressos de EFAs, sobre as diferenças entre as alternâncias vivenciadas, assinalou que a alternância no curso superior assume características de maior complexidade, com destaque para a existência de uma interação mais acentuada com as organizações e movimentos sociais presentes nos territórios de vida dos estudantes; enquanto nas EFAs a complexidade é menor, devido ao fato da alternância envolver, principalmente, o contexto familiar dos educandos. Sob essa perspectiva também podemos situar as análises de Molina (2017) sobre os objetivos da formação por alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo e de Silva (2003) sobre os propósitos da formação por alternância nas EFAs.

Enquanto Molina (2017) ressalta que a alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo tem como propósito a construção de uma complexa articulação entre os futuros educadores com as práticas sociais dos povos do campo em seus territórios de vida, Silva (2003) destaca que a formação por alternância nas EFAs tem como propósito auxiliar os jovens a problematizarem e refletirem criticamente sobre as realidades e experiências vivenciadas por eles em suas famílias e comunidades.

Assim, a complexidade da alternância na LICENA, assim como nas EFAs, encontram-se vinculadas as especificidades e objetivos de cada processo de formação: enquanto na LICENA o objetivo é formar educadores aptos a atuarem em escolas básicas do campo e coordenar espaços educativos externos ao ambiente escolar; nas EFAs o propósito é promover um processo de escolarização básica aos jovens agricultores, aliado a uma formação técnica, para que possam contribuir para melhoria das condições de suas famílias e comunidades (MOLINA; SÁ, 2011; SILVA, 2003).

Em relação a alternância na LICENA e nas EFAs se diferenciarem em termos dos ritmos da alternância, o entrevistado destacou que na LICENA os períodos dos Tempos Comunidades são mais longos que os períodos dos Tempos Escola, favorecendo com que os estudantes permaneçam mais tempo em seus territórios do que na Universidade. Nas EFAs, por sua vez, os períodos no Meio Escolar e no Meio Familiar são semelhantes, com os educandos permanecendo, em média, 15 dias em regime de internato nas escolas e 15 dias junto as suas famílias e comunidades. O entrevistado destaca, ainda, que apesar dos ritmos da alternância serem diferentes, eles possibilitam articulações entre os tempos e espaços de formação tanto na LICENA, quanto nas EFAs de atuação.

A primeira diferença está na questão do tempo. Tempo na universidade e o tempo na comunidade. Na escola esse tempo é menor, o distanciamento é menor. [...]. Eu vejo que a alternância da LICENA ela garante um diálogo muito bom entre o tempo comunidade e o tempo escola, o que também acontece nas EFAs. [...] O que muda eu acho é o ritmo. Nós temos menos tempo na universidade e mais tempo na comunidade. E o espaço de tempo maior de uma vinda para outra, porque o estudante lá na escola ele sai da escola, daí uma semana ele volta. Então, a principal diferença é o ritmo (MONITOR 3).

Analisando os ritmos da alternância da LICENA, Lima (2017) ressalta que a permanência dos estudantes por longos períodos em seus territórios, de um lado favorece o acompanhamento dos Tempos Comunidades pelos professores do curso, de outro, possibilita com que os estudantes que vivem mais distantes da UFV tenham tempo necessário para os deslocamentos para o acompanhamento dos Tempos Escolas. Acrescente-se, ainda, que os

ritmos de alternância das Licenciaturas em Educação do Campo também têm como propósito possibilitar aos estudantes que atuam na educação básica, assim como nas organizações e movimentos sociais camponeses, o acesso e permanência no ensino superior sem o abandono dessas atividades e sem ter que sair do campo para realizar seus estudos (MOLINA, 2017). Diferentemente da LICENA, no âmbito das EFAs existe uma tendência dos educandos viverem em comunidades ou municípios próximos as escolas, desenvolvendo atividades com suas famílias no âmbito da propriedade familiar (SILVA, 2003). Essa característica favorece tanto o deslocamento dos educandos em períodos mais curtos, quanto possibilita uma maior inserção dos monitores no contexto de vida dos jovens, acompanhando suas atividades no Meio Familiar (SILVA, 2003). Sob essas perspectivas, podemos considerar que os ritmos da alternância diferenciados nos processos de formação da LICENA e das EFAs visam, em comum, o atendimento as demandas e especificidades dos seus discentes.

Em relação às contribuições da LICENA para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância nas EFAs, a maioria dos entrevistados (6/9) reconhecem a existência de contribuições, sendo elas: pela oportunidade de convivência com organizações e movimentos sociais camponeses diversos (4/6) e pela possibilidade de inserção no ensino superior sem abandono da docência (2/6). Dentre os demais entrevistados, um deles (1/9) avaliou que não houveram contribuições, e os demais (2/9) não responderam a essa questão.

No tocante a contribuição da LICENA para o desenvolvimento da alternância nas EFAs pela oportunidade de convivência com organizações e movimentos camponeses diversos, os entrevistados destacam que a convivência com representantes e lideranças dos coletivos diversos durante o curso contribuiu para diálogos e trocas de experiências que ampliaram a compreensão deles sobre as realidades de lutas camponesas, assim como as conquistas e desafios enfrentados pelos sujeitos coletivos do campo. Nesse aspecto, os entrevistados ressaltam que essa convivência possibilitou a articulação das bandeiras de lutas existentes na LICENA, fortalecendo e unificando as lutas das EFAs e das organizações e movimentos sociais integrantes do movimento da Educação do Campo para melhorar as condições de vida dos povos do campo. Acrescentam, ainda, que essa convivência com os movimentos camponeses têm provocado mudanças de concepções ainda dominantes no meio rural, em questões relacionadas a gênero e raça, favorecendo discussões mais qualificadas nas EFAs sobre a igualdade de direitos entre homens e mulheres, negros e brancos, dentre outros aspectos.

[...]. A convivência com esse monte de movimentos sociais no próprio LICENA, dentro do curso, isso fez a gente quebrar muitas barreiras de convivência, porque a gente chegava cada um defendendo o seu movimento e hoje a gente está todo mundo junto, na mesma causa, eu acho, pelo menos os que tem afinidade com o curso, eles tão lutando juntos. Um compreendeu a luta do outro e eu acho que isso é muito importante. É mais que o ganho para gente enquanto monitor de EFA, mas a gente ter essa visão de que a dor do outro é a nossa dor também, e que um tem a ver com o outro, eu acho que isso ajuda muito, ajuda muito lá na prática da escola, porque hoje a gente sabe não porque estudou, não porque alguém diz, mas porque a gente viveu. Isso é importante, eu acho. Isso foi muito importante (MONITORA 4).

Sim, eu vejo a questão da conversa em relação a igualdade entre homens e mulheres, negros e brancos e quilombolas. Ter essa relação, a gente conseguir sentar no mesmo espaço e compreender isso com X ou N de pessoas que vem de movimentos sociais (MONITOR 7).

Também sob essa perspectiva o trabalho de Carvalho (2017), abordando as experiências dos estudantes da LICENA em movimentos sociais e sindicais, identificou que a participação desses sujeitos em um determinado coletivo favorece a criação de redes e articulações com outros movimentos camponeses, fortalecendo as lutas e mobilizações sociais junto ao Estado nas reivindicações por políticas públicas para os povos do campo (CALDART, 2015). Nesse aspecto, os relatos dos entrevistados reiteram essa consideração de que o convívio dos estudantes com representantes das organizações e movimentos sociais durante os Tempos Escola da LICENA contribuiu para o desenvolvimento de práticas de formação orientadas para integrar e fortalecer as lutas coletivas, subsidiando muitos dos debates realizados nas EFAs, sobretudo aqueles relacionados às desigualdades sociais entre homens e mulheres, brancos e negros que, apesar de recorrentes em nossa sociedade, ainda se mantem invisibilizados nos processos tradicionais de escolarização.

Em relação a possibilidade de inserção no ensino superior sem abandono da docência, os entrevistados destacam que a realização de um curso superior em uma universidade sem ter que abandonar as suas atribuições docentes nas EFAs só é viável por meio da alternância. Nesse aspecto, os entrevistados, reconhecem que se o processo de formação inicial não fosse em alternância não seria possível conciliar estudos e trabalho.

A alternância da LICENA é que me permite o trabalho na EFA. Se não estivesse estudando por alternância, olha para você ver, se não houvesse essa possibilidade de alternância entre os períodos, tanto que quando a gente estuda em curso normal você não pode trabalhar. Você não dá conta, porque as aulas são nos horários mais improváveis. Muito raramente você consegue arrumar um emprego que atende a sua necessidade. Então a alternância permite que eu desenvolva o trabalho na EFA. [...] (MONITORA 2).

Investigando as contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo, Molina (2017) ressalta que uma das contribuições da alternância presentes nesses cursos é a de possibilitar que os educadores do campo tenham acesso ao ensino superior sem se desvincular de suas atividades docentes nas escolas básicas do campo. Neste aspecto, ao analisar as representações sociais dos professores da LICENA sobre a alternância, Lima (2017) destaca que a alternância para os docentes do curso possui uma dimensão política ao possibilitar que os povos do campo ingressem no ensino superior sem se desvincular do campo. É sob essa perspectiva que compreendemos que a alternância da LICENA tem possibilitado que os estudantes que são monitores desenvolvam suas funções docentes no âmbito das EFAs.

CAPÍTULO 5 – O PROCESSO DE FORMAÇÃO NA LICENA: AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

Neste capítulo apresentamos e analisamos as potencialidades e as fragilidades identificadas pelos estudantes, monitores das EFAs, no processo de formação inicial vivenciado na LICENA. Apresentamos, ainda, suas sugestões para melhorias no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, especificamente, em relação a formação para monitores que atuam nas Escolas Família Agrícola. Em sua organização, o capítulo foi estruturado em duas seções: potencialidades e fragilidades do processo de formação na LICENA; sugestões para melhorias da formação dos estudantes que são monitores de EFAs.

5.1 – Potencialidades e Fragilidades do processo de Formação na LICENA

Nesta seção descrevemos e analisamos, a partir da perspectiva dos estudantes da LICENA, monitores de EFAs, as potencialidades e fragilidades do processo de formação na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa.

Em relação as potencialidades, quando questionados sobre os pontos fortes do processo de formação vivenciado na LICENA, os entrevistados destacaram os seguintes aspectos do curso: práticas interdisciplinares (5/9); saberes didático-pedagógicos (2/9); convivência com outros monitores (2/9).

Especificamente, no tocante as práticas interdisciplinares desenvolvidas pela LICENA como ponto forte do curso para o processo de formação dos monitores, os entrevistados ressaltaram que essas práticas favorecem a articulação interdisciplinar entre os saberes das mais diversas disciplinas, com destaque para as disciplinas de Ciências da Natureza. Ressaltaram, ainda, que no decorrer do processo de formação, os professores têm contextualizado as disciplinas vinculadas a área de conhecimento das Ciências da Natureza às realidades vivenciadas pelos sujeitos do campo em seus meios de vivência. Os entrevistados destacam que esses processos formativos, vivenciados na LICENA, têm contribuído para o crescimento pessoal e humano pela possibilidade de discutir os problemas existentes nos territórios de vivência, o que não é comum em outros cursos de formação de educadores. Nesse aspecto, as experiências interdisciplinares vivenciadas ao longo do curso possibilitaram o desenvolvimento de práticas pedagógicas, no âmbito das EFAs, contextualizadas e articuladas aos modos de vida dos educandos, famílias e comunidades, contribuindo para

orientar intervenções educativas voltadas para as realidades concretas vivenciadas por esses sujeitos. Além disso, as práticas interdisciplinares desenvolvidas na LICENA foram fonte de estímulo para constantes diálogos entre os monitores, em busca da promoção de um trabalho coletivo nas EFAs em que atuam.

[...]. O ponto forte foi de ver a formação por área do conhecimento e de ver os professores trabalhando dentro da mesma área do conhecimento, que é a Ciências da Natureza, mas dentro das Ciências da Natureza eles dialogaram, já pegaram, juntaram as matérias, trabalharam contextualizando ali, que é um desafio que a gente teve. Arrepiam os cabelos em uma escola de Ensino Médio ou Ensino Fundamental, em que eles dão conta, ao meu ver, muito bem. Outros mais ou menos, mas dão conta muito bem de dialogar com os conhecimentos, os saberes entre as disciplinas da área de formação do curso. [...] (MONITOR 3).

Eu não guardo o nome das disciplinas, mas é essa também, das Tecnologias Sociais ligadas ao currículo das Ciências da Natureza. Essa tem contribuído demais porque ela usa a Tecnologia Social e busca, dentro das Tecnologias Sociais, todos os conteúdos ligados as Ciências da Natureza. E como eu trabalho fora das Ciências da Natureza na EFA, eu acabo fazendo a ligação tanto das Ciências da Natureza, quanto as outras disciplinas e aí, eu acho que fica bem melhor do que a gente está aprendendo aqui na LICENA, ou seja, nós estamos complementando o que a LICENA apresenta e está ficando bem melhor. Essa é uma das maiores contribuições. Eu nunca vi, em nenhuma faculdade, em nenhuma formação de professor, de monitor, no caso nosso, eu nunca vi em lugar nenhum uma proposta que fosse tão real, tão concreta, tão possível de contribuir para a formação da pessoa, para a vida da pessoa. Porque você leva ali uma proposta de solução para um problema que é real ali no campo. Por exemplo, o saneamento básico, praticamente não há no campo, aí você leva lá vários tipos de fossa, cada uma de um jeito, para uma determinada realidade e, além dele está aprendendo Química, Física e Matemática, ele tá aprendendo a ler, a interpretar, a escrever um texto, um texto formal e está aprendendo a história também, e está aprendendo que uma determinada fossa vai ser adequada a um tipo de solo, tá aprendendo Geografia, está aprendendo Sociologia, está aprendendo Filosofia, está aprendendo tudo ali. Então, essa é uma contribuição da LICENA que é, para mim, uma das mais importantes. [...] (MONITORA 4).

É interessante destacar que as avaliações das práticas interdisciplinares como um dos pontos fortes do processo de formação vivenciado na LICENA também é destacada por Moreno (2014) em seu estudo sobre o ensino de Ciências da Natureza na Licenciatura em Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. Nesse estudo a autora assinala que as representações de interdisciplinaridade presentes nos processos formativos desta Licenciatura encontram-se vinculadas aos contextos sociais dos povos do campo. A articulação das disciplinas da área de Ciências da Natureza as realidades dos estudantes é considerada uma estratégia para auxiliar os futuros professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas próprias as escolas do campo e articuladas aos processos políticos, econômicos e sociais presentes no cotidiano dessas escolas. Ainda segundo Moreno (2014), ao articular de forma interdisciplinar os conteúdos das Ciências da Natureza aos processos de escolarização das

escolas do campo, os estudantes do curso e seus educandos poderão implementar ações de intervenção capazes de modificar e melhorar as dinâmicas sociais presentes nos seus territórios de vida. Sob essa perspectiva, as práticas interdisciplinares nas Licenciaturas em Educação do Campo devem estar vinculadas à realidade concreta dos sujeitos do campo, com o propósito de se valorizar os saberes, as identidades, as culturas, os valores e os modos de produção desses sujeitos (MORENO, 2014).

Assim, pela avaliação dos estudantes entrevistados por Moreno (2004), podemos considerar que a formação realizada no âmbito da LICENA têm contribuído para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, que auxiliam os estudantes na contextualização dos conteúdos das disciplinas de Física, Química, Biologia e outras disciplinas às realidades de vida dos educandos das EFAs. As práticas interdisciplinares, como uma pontecialidade da LICENA, podem estar associadas ao uso de metodologias de ensino diversas que, conforme relato dos entrevistados, possibilitam que os professores do curso articulem os saberes de mais de uma disciplina aos contextos sociais dos seus estudantes.

Em relação aos saberes didático-pedagógicos identificado como um dos pontos fortes da LICENA no processo de formação, os estudantes destacaram que esses saberes mudaram a sua postura como educador, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica dialógica. Isso possibilitou a construção de diálogos e troca de conhecimentos com os seus educandos, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e dialógicas no âmbito das EFAs. Em seus relatos ressaltam que antes do ingresso no curso, em decorrência da ausência de uma formação específica para atuação em escolas do campo, encontravam dificuldades para o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas. Além disso, reconhecem que os saberes didáticos-pedagógicos desenvolvidos ao longo da formação na LICENA favoreceram a utilização de diversas metodologias de ensino nos processos formativos nas EFAs, contribuindo para a realização de aulas mais dinâmicas e capazes de instigar a curiosidade e o interesse dos seus educandos.

A postura de educador ajuda muito, a forma da gente conduzir as aulas, prender a atenção dos estudantes, isso ajudou muito. A forma da gente trocar os conhecimentos, eu passar os meus conhecimentos para eles e eles para mim, porque antes eu não tinha nenhuma preparação, nenhuma formação para lecionar. Muitas vezes, algum conhecimento que eles passavam, eu não procurava pesquisar, e muitas vezes era apenas eu falando, a gente não dialogava, e quando acontecia era em questão de dúvidas em cima daquilo que eu falei. Agora o LICENA me ajudou muito, antes de começar, procuro conversar, ver o que cada um sabe para contribuir. E isso é um dos pontos mais fortes que eu acho da LICENA (MONITOR 9).

Essa dimensão destacada na formação na LICENA nos remete as análises de Gimonet (2007) sobre o processo formativo dos Centros Familiares de Formação por Alternância e a necessidade dele buscar articular os saberes didáticos-pedagógicos aos conhecimentos populares dos educandos, visando promover um processo de formação integral dos jovens capaz de englobar as práticas sociais, culturais e profissionais existentes em seus territórios de vida. Analisando os desafios dessa articulação de saberes, Monteiro (2001) alerta que esse processo não deve supervalorizar os saberes populares, considerando que a ausência dos saberes didático-pedagógicos tende a favorecer práticas pedagógicas marcadas por um “esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino que, em alguns casos, se restringiu a reproduzir o senso comum [...]” (MONTEIRO, 2001, p. 122). Sob essa perspectiva, os saberes didático-pedagógicos desenvolvidos ao longo do processo de formação inicial de educadores são considerados pelos estudantes da LICENA como contributo para a sua atuação como monitores de EFAs, no desenvolvimento de práticas pedagógicas que são capazes de articular os saberes científicos e acadêmicos aos saberes e práticas sociais vivenciados por seus educandos em seus territórios. É importante destacar que alguns dos entrevistados não eram licenciandos, sendo a Licenciatura em Educação do Campo o seu primeiro curso superior. Em função disso, a formação didático-pedagógica adquirida na LICENA favoreceu o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dialógicas e contextualizadas as realidades vivenciadas por seus educandos, já que antes de ingressarem no curso eles encontravam dificuldades em desenvolver uma prática reflexiva e contextualizada.

Um outro potencial da LICENA destacado pelos entrevistados refere-se à convivência com outros estudantes do curso que são monitores de EFAs. Uma convivência, sobretudo durante os Tempos Escola que, favorecendo trocas de experiências, têm possibilitado melhorias em suas práticas pedagógicas e conhecimento das realidades de outras EFAs. Destacaram, também, que essa convivência possibilitou que os outros estudantes que são monitores avaliassem as atividades desenvolvidas no âmbito do curso, o que para eles contribuiu para melhorias em sua atuação profissional. Além disso, os entrevistados destacaram as semelhanças das vivências na LICENA com as vivências dos seus educandos nas EFAs, no Meio Escolar, que tem possibilitado a criação de novos laços de amizade, interações sociais e trocas significativas com sujeitos de diferentes origens, costumes e culturas, contribuindo tanto para o crescimento profissional, quanto pessoal dos educadores que atuam nas Escolas Família Agrícola.

Eu acho que o que contribui na prática foi, por mais duras que tenham sido, é as conversas e a avaliação, mesmo com os monitores porque eu tenho uma pequena experiência de vida na educação, mais depois que eu entrei aqui a gente pôde fazer avaliações e também sofrer avaliações de várias pessoas diferentes e de várias formas diferentes. Então isso ajudou a gente amadurecer, sendo boas ou não, sendo construtivas ou não, a gente realmente percebeu que a pessoa é a mesma, o espaço de formação que é diferente. Então se realmente você quer aprender, se você realmente quer se julgar no espaço de aprendizagem, você também tem que está disposto a sofrer avaliações, por mais ruins que elas sejam. Acho que isso é o que nos faz crescer como educador. (MONITOR 6).

Os pontos fortes foram muitos. Posso considerar desde os laços com os amigos e monitores. Praticamente, assim, é o mesmo que se passa dentro de uma EFA. Eu vejo o LICENA como uma Escola Família Agrícola, praticamente, porque você vivencia aqui com os estudantes, colegas, com os monitores. Então você cria laços muito importantes. [...] (MONITOR 8).

Nesse aspecto da convivência entre os estudantes da LICENA, monitores de EFAs, também o estudo de Braúna e Ferenc (2008), que ao analisarem as influências do Projeto Veredas¹⁸ na identidade profissional de docentes que atuavam no Ensino Fundamental, revelam que para os professores cursistas uma das contribuições do Projeto para suas práticas pedagógicas foi o desenvolvimento de reflexões coletivas que favoreceram trocas de experiências nos encontros presenciais do curso realizados no *campus* da Universidade Federal de Viçosa. Nesses encontros, os professores cursistas socializavam as experiências e desafios vivenciados no cotidiano de suas práticas pedagógicas, assim como tinham oportunidades de conhecerem outros contextos e realidades escolares (BRAÚNA; FERENC, 2008). Esses momentos de trocas de experiências e de reflexões possibilitaram melhorias em suas práticas pedagógicas (BRAÚNA; FERENC, 2008). É sob essa perspectiva que também podemos considerar os relatos dos entrevistados que reconhecem as trocas e interações vivenciadas durante os Tempos Escolas na UFV como experiências potenciais que favoreceram a melhoria dos trabalhos e intervenções realizadas nas EFAs de atuação. Essas trocas de experiências e interações com outros monitores possibilita que estes estudantes avaliem as práticas que eles tem desenvolvido, promovendo um processo reflexivo que potencializa o seu processo de formação, melhorando a sua atuação docente nas escolas em que atuam.

¹⁸Segundo Braúna e Ferenc (2008), o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foi elaborado e implantado, em 2002, pelo Governo de Minas Gerais com a finalidade de formar a nível superior os professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental que possuíam, apenas, formação a nível médio. Conforme análises dessas autoras, o projeto tinha caráter de Educação a Distância com momentos presenciais que ocorriam em parceria com as Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais.

Quanto aos pontos fracos do processo de formação na LICENA, os estudantes entrevistados destacaram os seguintes aspectos: organização do calendário da LICENA (5/9); formação fragilizada na área das Ciências da Natureza (2/9); práticas pedagógicas dos docentes da LICENA (2/9).

Em relação a organização do calendário da LICENA, os entrevistados destacaram esse aspecto como um ponto fraco do curso devido à dificuldade enfrentada por eles na permanência na Universidade por longos períodos. Para esses estudantes, a permanência prolongada no Tempo Escola intensifica suas atividades docentes como monitores, gerando um acúmulo de tarefas tanto nas EFAs, quanto na LICENA. Além disso, os entrevistados ressaltam que a ausência no Meio Escolar das EFAs os impedem de acompanharem e orientarem as atividades escolares e profissionais desenvolvidas pelos educandos, prejudicando a sua atuação docente. Destacam, ainda, que como muitos deles, além de monitores, são agricultores com responsabilidades em suas propriedades rurais, o período de permanência prolongado na Universidade também compromete o desenvolvimento das atividades agrícolas em suas propriedades. É nesse contexto que compreendemos que a organização e duração dos tempos escolares da LICENA tem prejudicado a atuação docente dos estudantes que são monitores das EFAs.

Ponto Fraco para mim no processo de formação de monitor na LICENA é só a dificuldade de permanência aqui na Universidade por um período longo para quem trabalha. É isso que prejudicou a minha formação, o resto não. E eu acho que foi exatamente o que tirou muitas pessoas que estão ligadas aos movimentos sociais e são importantes nesse processo de diálogo no campo. Algumas pessoas, não sei se muitas, algumas que conheço, saíram justamente por essa dificuldade de ficar aqui uma semana, duas semanas longe de casa, que é longe do serviço. Então, se você tem uma horta, se você tem uma lavoura e tem que ficar 15 dias, no meu caso eu trabalho na escola estadual também, então isso aí foi castigante. [...]. (MONITORA 4).

[...]. A gente está em período de dupla formação que eu costumo falar. A gente está com formação aqui no campus, mas também formação enquanto monitor, e nesse tempo que você está afastado da Escola Família Agrícola, a Escola Família Agrícola costuma fazer um ciclo de formação de 24 horas por que o estudante dorme na escola. Então, geralmente quando você vai para escola, por exemplo, eu tive quinzena que eu fiquei uma semana, uma semana e meia fora da Escola Família e quando você chega lá é um mundo diferente. Já aconteceu muita coisa em uma semana, e se você não sentar primeiro um dia ou dois para realmente conversar com os estudantes e com a equipe para saber o que aconteceu, você perdeu. Perde tudo. Você chega lá como se estivesse caído de paraquedas. [...]. Eu diria que um dos problemas é o tempo e o calendário. A organização do calendário enquanto curso, para a formação de monitores para escolas do campo, acho que é isso. É falta de tempo e bater os dois calendários (MONITOR 6).

São relatos que destacam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da LICENA, sobretudo em relação a conciliação de suas atuações como monitores de EFAs com o processo de formação inicial no curso, devido a organização dos tempos escolares. E nesse aspecto, torna-se importante ressaltar que a organização dos tempos alternados nas Licenciaturas em Educação do Campo tem como propósito favorecer a inserção no ensino superior dos educadores que já atuam na educação básica em escolas do campo, de maneira que eles não necessitem abandonar a docência para terem uma formação superior (MOLINA, 2017). São, portanto, avaliações que indicam a necessidade de uma melhor estruturação do calendário escolar do curso, de maneira que os tempos escolares da LICENA e das EFAs não coincidam para não prejudicar a atuação docente desses estudantes e para não os afastarem do campo por longos períodos.

Na especificidade das avaliações que assinalaram como ponto fraco da LICENA a formação fragilizada na área das Ciências da Natureza, os entrevistados destacaram a falta de um aprofundamento teórico nos conteúdos de Física, Química e Biologia. Em seus relatos os estudantes ressaltaram, ainda, que ao contrário de uma ênfase nos conteúdos teóricos das disciplinas vinculadas a área de habilitação do curso, Ciências da Natureza, os conteúdos da área das Ciências Humanas é que foram mais enfatizados ao longo do processo de formação. E nessa perspectiva, existe uma tendência entre os entrevistados que atuam como monitores nas disciplinas de Física, Química e Biologia nas EFAs de atribuírem a essa formação limitada na área das Ciências da Natureza não apenas as dificuldades de aprofundamento teóricos desses conteúdos, mas também de sua articulação com a realidade dos educandos.

[...]. O ponto fraco que eu acho está dentro da organização curricular do curso, foi uma carência na área das Ciências da Natureza, de que teve uma bagagem muito boa, mas mesmo assim tem muitas carências que a gente relata. Esse ano, então, está aflorando muito isso. [...]. Aí eu vejo assim, uma diferença, talvez, se você analisar bem, são importantes, mas você tem Ciências Humanas, Formação Docente, e Ciências da Natureza. A meu ver, eu acho que a Ciências da Natureza tinha que prevalecer ali, pela habilitação. Não ser professor de Química, Física e Biologia. Muitos momentos, se juntar a Formação Docente e Ciências Humanas, eu acho que isso sobrepôs até a Ciências da Natureza. Ficou intimidada ali no canto. [...]
(MONITOR 3).

[...]. E trabalhar a Ciências da Natureza de forma contextualizada é um desafio maior ainda. Eu acho que esse é um dos maiores desafios para o curso. Como que isso vai ser trabalhado? Sabe, então, eu acho que esse é um dos maiores. [...]
(MONITORA 5).

Essas dificuldades também foram identificadas no estudo de Brito (2011) que, ao analisar os processos formativos desenvolvidos pela Licenciatura em Educação do Campo da

Universidade Federal de Santa Catarina, nas áreas de Ciências da Natureza e de Matemática, constatou que um dos desafios daquele curso era desenvolver uma formação que possibilitasse aos estudantes que atuam em escolas do campo uma capacidade de seleção dos conhecimentos científicos e sua adequação as realidades vivenciadas pelos seus educandos. O estudo identificou, ainda, a necessidade daquela Licenciatura em Educação do Campo selecionar e abordar temas e conceitos que favorecessem uma associação entre os conteúdos de Física, Química e Biologia do curso aos conteúdos dessas disciplinas nas escolas da educação básica, de maneira a instrumentalizar os educadores e favorecer um aprofundamento nos conceitos dessas disciplinas e sua articulação aos contextos sociais dos educandos e das escolas do campo (BRITO, 2011). Apesar dessas questões, Brito (2011) nos alerta que não é objetivo das Licenciaturas em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina promover uma formação específica nas áreas de Física, Química e Biologia. Seu propósito é promover uma formação que possibilite aos estudantes condições de articulação dos saberes destas disciplinas aos contextos sociais vivenciados pelos sujeitos do campo. É nessa perspectiva que também podemos compreender a necessidade de um maior aprofundamento das disciplinas das Ciências da Natureza na LICENA, para que os estudantes que atuam como monitores possam implementar práticas pedagógicas nas EFAs que possibilitem uma melhor articulação entre os conteúdos dessas disciplinas com os contextos sociais e os saberes de seus educandos.

Ainda em relação aos pontos fracos da formação vivenciada na LICENA, especificamente as práticas pedagógicas dos professores, em suas avaliações os entrevistados destacaram as estratégias didáticas utilizadas pelos docentes do curso como comprometedoras dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados. Destacaram, ainda, que as práticas pedagógicas dos professores, principalmente nos primeiros semestres do curso, estavam vinculadas a uma tendência pedagógica tradicional de educação. Isso limitava as práticas pedagógicas dos professores, comprometendo a sua adequação e/ou diálogo com as realidades de suas vidas e do trabalho nas EFAs.

Por ser um curso novo, tem muita dificuldade para os educadores ministrarem as aulas. Muitos educadores encontraram dificuldade em repassar o conteúdo. Eles foram selecionados para serem educadores, mas, principalmente, no início do curso, dos que estavam aqui, a minoria sabia levar a turma, conversar com a turma como educador. Muitos vinham do “sistemão”, então eles começaram o trabalho seguindo o “sistemão”. Eles tinham dificuldade em repassar os conhecimentos para a gente, e isso, eu acho, que ficou bastante com deficiência, porque eles não estavam passando com uma forma que daria para absorver (MONITOR 9).

Essa dificuldade destacada pelos estudantes da LICENA também foi analisada por Brito (2011) que, no contexto da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, identificou que os professores desse curso encontravam dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos contextos sociais dos povos do campo, atribuindo essas dificuldades ao modelo de formação acadêmica dos professores, na sua maioria vinculado aos referenciais de educação urbana. Segundo Brito (2011), a Licenciatura em Educação do Campo era, no momento de sua pesquisa, um curso recente na Universidade Federal de Santa Catarina e, portanto, os professores contratados para o curso ainda estavam em fase de adaptação a sua proposta de formação. Sob essa mesma perspectiva, podemos considerar a LICENA que, como um curso recente na Universidade Federal de Viçosa, tem um corpo docente ainda conhecendo o perfil dos estudantes, dos seus territórios de origem, entre outros aspectos que podem contribuir para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. E nesse aspecto, o estudo de Lima (2017) já apresenta um conjunto de análises indicando que os professores da LICENA têm realizado esforços diversos para superação dos problemas enfrentados nos processos de formação dos educadores do campo.

5.2 – Sugestões para melhorias da formação inicial da LICENA

Na presente seção descrevemos e analisamos, a partir da perspectiva dos estudantes da LICENA, que são monitores de EFAs, as sugestões para a melhoria do processo de formação na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa. Nesse aspecto, os estudantes entrevistados apresentaram as seguintes sugestões: maior interação entre o curso e a realidade dos Centros Familiares de Formação por Alternância (5/9); aprofundamento dos conteúdos das Ciências da Natureza (2/9). Dois dos entrevistados (2/9) não apresentaram nenhuma sugestão para melhoria do processo de formação da LICENA.

Em relação a sugestão de uma maior interação entre a LICENA e as EFAs, os entrevistados indicaram a necessidade do curso abordar mais aspectos e dimensões da formação nas Escolas Família Agrícola, para que os estudantes, de maneira geral, possam conhecer melhor as dinâmicas e os princípios destas escolas. Nesse aspecto, destacam ainda a necessidade do curso aprofundar as discussões sobre os pilares e instrumentos pedagógicos da Alternância, além de realizar visitas para um conhecimento *in lócus* das realidades destas escolas, visando a construção de diálogos e de trocas de experiências com os monitores, educandos e suas famílias. Na avaliação dos estudantes, uma maior interação entre a LICENA e as EFAs contribuiria para a criação de parceria entre o curso e as escolas da educação

básica, possibilitando ainda o desenvolvimento de projetos educativos potencializadores trocas de saberes e de experiências entre a Universidade e as realidades e territórios das EFAs. Os entrevistados ressaltam que a LICENA tem se envolvido, ainda, com poucas EFAs da Zona da Mata mineira, desenvolvendo atividades educativas que auxiliam os monitores a aprimorar as suas práticas pedagógicas.

Eu acho que podia estudar os instrumentos pedagógicos. Lógico que isso varia dependendo da realidade de cada escola, mas o caderno da realidade, por exemplo, é um ponto que toda EFA tem. Então, eu acho que podia ter uns estudos relacionados aos pilares das Escolas Família Agrícola, entender essa questão do associativismo. Eu acho que seria bacana se tivesse isso na LICENA para compreender também, porque tem muita gente que chega na Escola Família Agrícola e não entende nada de Escola Família Agrícola e é formado em Educação do Campo. O pessoal que não tem contato com uma EFA não deve nem saber o que é instrumento pedagógico e uma Escola Família Agrícola não funciona sem esses pilares que é a Pedagogia da Alternância, o Associativismo e esqueci os outros dois. Mas eu acho que seria bom se tivesse estudos sobre os quatro pilares da Educação do Campo (MONITORA 1).

Uma sugestão que eu deixo é uma maior aproximação do LICENA com as EFAs. Sei que eles aproximam muito de outras EFAs, desenvolvendo várias atividades. Mas assim, eu falo porque outras EFAs sentiram essa carência (MONITOR 8).

Essa necessidade de uma maior interação entre a LICENA e as EFAs também é compartilhada pelos professores do curso. Em seu estudo, Lima (2017) identificou como uma das pautas de discussões e deliberações dos docentes da Licenciatura em Educação do Campo da UFV é o desenvolvimento de atividades para fomentar a interação do curso com as escolas do campo, como possibilidades dos estudantes conhecerem as diferentes experiências educativas presentes no campo brasileiro. Nesse aspecto, uma das estratégias era a realização de seminários e de cursos, durante os Tempos Comunidade, visando uma maior interação da LICENA com as escolas de educação básica do campo, seus professores e educandos, em seus diferentes territórios.

Também Molina (2017) assinala que essa interação entre as Licenciaturas em Educação do Campo e as escolas do campo é uma estratégia fundamental para possibilitar aos estudantes um conhecimento das dinâmicas e especificidades da educação básica do campo, além da criação de vínculos com seus espaços futuros de atuação profissional. Assim, sob essas perspectivas, podemos considerar que a interação entre a LICENA e as EFAs vem sendo realizada de maneira tímida e incipiente, na qual os processos de formação ainda não conseguem aprofundar as especificidades destas escolas, limitando o potencial de parcerias e trocas de experiências que poderiam contribuir com os estudantes que são monitores na melhoria de suas práticas pedagógicas.

Em relação as sugestões de aprofundamento dos conteúdos das Ciências da Natureza, os entrevistados avaliam a necessidade de um maior aprofundamento teórico sobre os conteúdos acadêmicos da Física, Química e Biologia. Segundo eles, a base teórica ministrada no curso ficou fragilizada, não tendo fornecido a segurança necessária para que eles assumam essas disciplinas, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio.

Um maior aperfeiçoamento nessa coisa do conhecimento da Física e da Química que é onde todo mundo encontra dificuldades. Não sei se é possível também não, porque a gente está aprendendo metodologias, técnicas de como trabalhar as Ciências da Natureza. Mas o conhecimento, por exemplo, de uso das fórmulas, essa coisa do cálculo da Química, da Física e as vezes até da própria Biologia, eu não dou conta ainda. Eu vou ter que buscar isso por minha conta. Se for para eu cair na sala de aula pra dar aula de Física e Química eu vou apanhar bastante porque eu não domino. Eu sei aonde está a Física, eu sei aonde está a Química de muita coisa, eu sei aonde está a Biologia, dá para gente aprender muita coisa sozinho, mas de Química e Física, realmente, se eu cair na sala de aula eu não vou saber. Eu vou ter dificuldade na parte da aplicação das fórmulas. [...] (MONITORA 4).

Na avaliação dos entrevistados, os conteúdos das disciplinas das Ciências da Natureza, tanto teóricos quanto práticos, não foram assimilados. O curso teve uma ênfase maior nas metodologias e estratégias didáticas utilizadas para o ensino de Física, Química e Biologia. Daí a necessidade, destacada por eles, do curso aprofundar os aspectos teóricos e práticos das Ciências da Natureza, de maneira que eles possam ter um maior domínio dos conteúdos destas disciplinas e se sentirem mais preparados para lecioná-las nas escolas do campo. Todavia, vale a pena retornar as reflexões de Brito (2011), que nos alerta que, diferentemente de uma formação de professores específicos de Química, Física e Biologia, o propósito maior das Licenciaturas em Educação do Campo é o desenvolvimento de um processo formativo capaz de instrumentalizar os futuros educadores do campo no desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas e comprometidas com os sujeitos e os contextos de vida, luta e transformações do campo brasileiro. Porém, é necessário que o curso promova um processo formativo que favoreça aos estudantes a apropriação dos conteúdos das Ciências da Natureza para que eles tenham condições de desenvolver práticas pedagógicas articuladas aos contextos sociais dos seus educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa buscamos compreender o processo de formação da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa em suas contribuições para as práticas pedagógicas dos estudantes que atuam como monitores das EFAs. Especificamente, buscamos caracterizar esses estudantes e apresentar suas avaliações sobre o processo de formação vivenciado, destacando a dinâmica de alternância do curso e, ainda, os avanços, limites e contradições da formação.

Em relação a caracterização dos estudantes, monitores de EFAs integrantes da turma de 2014, os resultados revelam, dentre outras, a vinculação desses sujeitos com a realidade do campo brasileiro. Neste aspecto, identificamos que 50% dos estudantes residem no meio rural, atuando em atividades vinculadas a agricultura familiar. Assim, além das atividades docentes nas EFAs, desenvolvem atividades rurais na condição de agricultores familiares. Identificamos, ainda, que a maioria dos participantes da pesquisa residem em municípios de Minas Gerais e atuam, em sua maioria, em Escolas Família Agrícola situadas na região da Zona da Mata mineira. Acrescente-se, ainda, que todos os estudantes da LICENA que atuam como monitores de EFAs integram algum tipo de organização e/ou movimento social camponês nos territórios em que vivem. É sob essa perspectiva que podemos considerar o vínculo desses estudantes com a realidade camponesa como uma dimensão importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas como monitores de EFAs, na medida em que são práticas construídas em diálogo com a realidade de vida e de luta dos sujeitos do campo.

No tocante ao processo de formação vivenciado na LICENA, os relatos dos entrevistados nos possibilitaram realizar não apenas uma caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas por eles após o ingresso no curso, mas também identificar suas avaliações sobre essas práticas, assim como sobre as estratégias didáticas do curso e as contribuições da alternância vivenciada na LICENA para o desenvolvimento dessa dinâmica pedagógica nas EFAs. Especificamente, em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos monitores após ingresso na LICENA, todos os entrevistados caracterizaram-na como uma prática reflexiva, ressaltando que as vivências e reflexões construídas ao longo do curso contribuíram para o desenvolvimento de práticas e processos pedagógicos mais críticos, orientados para a incorporação dos saberes, culturas e tradições dos povos do campo aos conteúdos das disciplinas ministradas nas EFAs. Também sob essa perspectiva, os entrevistados destacaram o desenvolvimento de práticas e intervenções pedagógicas vinculadas as lutas e reivindicações do movimento da Educação do Campo, visando a

construção de processos formativos mais amplos e que contribuam para que os educandos das EFAs reconheçam e valorizem as culturas, saberes e tradições camponesas.

Quanto as avaliações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das EFAs, a maioria dos entrevistados avaliou positivamente essa dimensão, reconhecendo que os avanços e melhorias ocorridos após o ingresso deles no curso foram decorrentes tanto da incorporação dos saberes didático-pedagógicos, quanto pela utilização de práticas interdisciplinares no trabalho docente. Especificamente em relação a incorporação dos saberes didático-pedagógicos, os estudantes ressaltaram que esses saberes contribuíram para a utilização de recursos e estratégias didáticas diversas, que estimulam a participação dos educandos nas aulas, assim como favorecem o desenvolvimento dos temas diversos que emergem durante o processo formativo nas EFAs que atuam. Essas avaliações positivas, relacionadas a incorporação dos saberes didático-pedagógicos, revelam uma carência da formação didática-pedagógica existente anterior ao ingresso na LICENA, haja vista que muitos dos entrevistados não possuíam uma formação inicial de professores para atuarem nas escolas do campo.

Em relação a utilização de práticas interdisciplinares, os entrevistados ressaltam que essas práticas apresentam contribuições importantes para a construção de relações horizontalizadas no interior das salas de aula, estimulando diálogos e interações entre educandos e monitores de diferentes áreas do conhecimento. Sob essa perspectiva, as experiências vivenciadas pelos estudantes, monitores de EFAs, no processo de formação na LICENA, relacionadas a integração de diferentes disciplinas, são valorizadas tanto pela capacidade de promover processos formativos ampliados que favorecem a compreensão dos entrevistados sobre os modos de vida dos educandos das EFAs em seus territórios, quanto pelas possibilidades de articulação e integração dos diferentes conteúdos escolares aos saberes das experiências destes sujeitos.

No tocante as estratégias didáticas vivenciadas no processo formativo da LICENA, os entrevistados destacam que as metodologias de ensino, os instrumentos pedagógicos e os conteúdos sobre os princípios do movimento da Educação do Campo abordados no curso contribuíram para a melhoria de suas práticas pedagógicas, favorecendo uma atuação docente dialógica, orientada para integrar e articular os diferentes saberes sociais. Destacam, ainda, que essas estratégias têm lhes possibilitado uma compreensão mais crítica sobre a realidade do campo brasileiro, o que favorece reflexões mais sistemáticas sobre os desafios e dificuldades vivenciados tanto no cotidiano das EFAs, quanto na realidade de vida e de trabalho dos educandos. Sob esse aspecto, os relatos evidenciam que a LICENA tem

privilegiado, em seu processo de formação, a utilização de metodologias de ensino como uma estratégia para incorporar as experiências e práticas sociais dos seus estudantes nas dinâmicas de formação do curso. Evidenciam, ainda, que as metodologias de ensino vivenciadas no curso tem auxiliado os estudantes no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dialógicas no cotidiano das EFAs, favorecendo uma atuação docente orientada para a integração dos saberes dos educandos às disciplinas e conteúdos dos diversos espaços de formação existentes nos centros de formação por alternância.

Particularmente sobre a alternância na LICENA, os entrevistados ressaltam características dessa dinâmica pedagógica no curso, comparando-a com a experiência em alternância vivenciada como monitores e, ainda, apresentando as suas contribuições para a alternância desenvolvida nas EFAs. Especificamente sobre a alternância vivenciada na LICENA, os entrevistados identificam a existência de aspectos positivos e negativos nessa dinâmica de formação. Enquanto os aspectos positivos referem-se ao comprometimento e qualificação dos professores do curso, os aspectos negativos destacam problemas da organização dos tempos escolares e, ainda, a ausência de qualificação do corpo docente para atuação em uma formação de educadores do campo em regime de alternância.

É interessante ressaltar que esses aspectos destacados pelos entrevistados revelam a presença de contradições nas avaliações construídas sobre o processo formativo vivenciado: ao mesmo tempo em que alguns dos entrevistados destacam como pontos fortes do curso a qualificação dos professores e o desenvolvimento por eles de práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas com as lutas dos movimentos camponeses, outros ressaltam como ponto fraco do curso a ausência de qualificação dos professores da LICENA para uma atuação em cursos de formação de educadores em regime de alternância. Também em termos da organização dos tempos escolares do curso, se para alguns dos entrevistados essa organização é considerada como ponto forte da formação, por favorecer a conciliação do processo de formação inicial e a atuação docente nas EFAs, para outros, essa organização dos tempos escolares é considerada como ponto fraco da dinâmica de formação por alternância adotada pelo curso, em função das dificuldades impostas aos estudantes que atuam como monitores de EFAs, cujos calendários apresentam coincidência em termos dos tempos escolares com o calendário da LICENA. Sob essa perspectiva, a coincidência dos calendários dos tempos escolares da LICENA com o de algumas EFAs constitui um fator prejudicial tanto a formação dos estudantes que são monitores, na medida em que dificulta a permanência deles nas atividades dos Tempos Escola pelas atribuições docentes assumidas nas EFAs; quanto a atuação profissional dos estudantes, que são monitores, pois para participarem das

atividades dos Tempos Escola eles comprometem suas funções e atividades nas EFAS para cursarem a Licenciatura em Educação do Campo.

Quanto à comparação entre a alternância na LICENA e nas EFAs, os entrevistados indicam a presença de diferenças entre os processos de formação em termos da complexidade das atividades e dos ritmos de alternância. Reconhecendo que a complexidade da alternância nos distintos cursos encontra-se vinculada às especificidades e objetivos de cada processo de formação, os entrevistados destacam: enquanto na LICENA o objetivo é formar educadores para atuar em escolas básicas do campo e coordenar espaços educativos externos ao ambiente escolar, nas EFAs o objetivo é desenvolver um processo de escolarização dos jovens agricultores, visando melhorar as condições de vida de suas famílias e comunidades. Destacam, ainda, que as diferenças entre os ritmos de alternância da LICENA e das EFAs têm como elemento comum favorecer a permanência dos estudantes seja nos Tempos Escola da LICENA, seja nos Meios Escolares nas EFAs. São comparações que revelam que a complexidade e os ritmos de alternância presentes tanto na LICENA quanto nas EFAs, em comum, buscam alcançar os propósitos dos respectivos projetos de formação, atendendo as demandas e especificidades dos seus estudantes, sujeitos do campo.

No tocante as contribuições da alternância vivenciada na LICENA para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância nas EFAs, os entrevistados ressaltam contribuições relacionadas as oportunidades de convivência com representantes das diversas organizações e movimentos sociais camponeses e de inserção no ensino superior sem o abandono da docência. Em relação as oportunidades de convivência com as organizações e movimentos sociais, os relatos evidenciam que essas experiências têm auxiliado os entrevistados no desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para o fortalecimento das lutas dos povos do campo, favorecendo maior criticidade aos debates que surgem nas EFAs, principalmente aqueles relacionados as desigualdades sociais entre homens e mulheres, negros e brancos. Quanto a inserção no ensino superior sem abandono da docência, ainda que a alternância da LICENA apresente alguns desafios, os relatos evidenciam que essa dinâmica pedagógica tem possibilitado aos estudantes que são monitores a realização de uma formação em um curso superior sem o abandono de suas atribuições docentes nas EFAs.

Em relação aos avanços, limites e contradições vivenciados durante o curso, os entrevistados ressaltam como potencialidades do curso as práticas interdisciplinares, os saberes didático-pedagógicos e o convívio com outros monitores. São pontos fortes do curso que, segundo os relatos, possibilitaram melhorias nas práticas pedagógicas dos monitores, tanto pela contextualização dos conteúdos escolares às realidades de vida dos educandos das

EFAs, quanto pelas trocas de saberes e interações construídas com outros monitores que também são estudantes da LICENA, durante os períodos do curso na UFV.

Quanto as fragilidades, os entrevistados destacaram a organização do calendário, a formação fragilizada na área das Ciências da Natureza e as práticas pedagógicas dos professores da LICENA. São fragilidades que, na avaliação dos estudantes, têm comprometido a atuação docente em termos tanto do domínio teórico de conteúdos das Ciências da Natureza, quanto do acompanhamento e orientação dos educandos das EFAs nas atividades desenvolvidas nos meios escolares e profissionais.

De uma maneira geral, os resultados da pesquisa indicam que, mesmo com fragilidades ainda presentes em seu processo de formação, a Licenciatura em Educação do Campo da UFV tem possibilitado significativas contribuições para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estudantes que atuam como monitores nas Escolas Família Agrícola. São contribuições importantes, que têm contribuído para o desenvolvimento de uma atuação docente orientada para potencializar o aprendizado dos educandos das EFAs, auxiliando-os em suas intervenções e buscas de melhorias em seus territórios de vivência. Nesse aspecto, os entrevistados também revelam que a Licenciatura em Educação do Campo da UFV tem favorecido uma formação política e pedagógica dos seus educandos que contribui para uma atuação docente mais qualificada dos monitores das EFAs, com a superação de práticas pedagógicas tradicionais e sem compromisso com as lutas dos povos do campo.

É importante destacar, entretanto, que a presente pesquisa não abrange toda a problemática relacionada as possíveis contribuições da LICENA para a formação dos monitores de EFAs. Tornam-se, ainda, necessários outros estudos que aprofundem as análises sobre essas contribuições, assim como os limites e as contradições desse processo de formação para a atuação dos monitores nas EFAs. Nesse aspecto, a avaliação dos egressos do curso ou a avaliação de estudantes de outras turmas da LICENA, são algumas dentre outras tantas possibilidades de investigações que podem contribuir para construção de reflexões sobre o processo de formação na LICENA e as práticas pedagógicas dos monitores de EFAs.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciane de Souza.; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percursos formativo da turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís. Mourão. (Orgs.) **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.19-34.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de educadores (as) do Campo. **Cad. Cedec**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Diversidade. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo /UnB:** do projeto pedagógico à emergência e tramas do caminhar. Brasília, 2012, 352p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias:** um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Belo Horizonte. 2003. 263 p. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação - Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelais de Tours).
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária:** manual de operações. Brasília, 2016.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO** – documento orientador. Brasília, janeiro de 2013.
- BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara.; FERENC, Alvanize Valente Fernandes . Narrativas de professores: Espaço de ressignificação da identidade docente - a experiência do Projeto Veredas. In: Braúna, Rita de Cássia de Alcântara; Ferenc, Alvanize Valente Fernandes. (Org.). **Trilhas da Docência:** saberes, identidades e desenvolvimento profissional. 1ªed.São Paulo: Iglu Editora Ltda, 2008, v., p. 81-97.
- BRITTO, Néli Suzana. Formação de professores e professoras em Educação do Campo por área do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís. Mourão. (orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.165-178
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Orgs.). **Educação do Campo:** campo – políticas públicas – educação. Brasília, Inkra, MDA, 2008, p.67-86.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015.

CARVALHO, Maria Madalena de. Interdisciplinaridade e formação de professores. **Revista Triângulo**. v. 8, n. 2, p.93-112, julho/dezembro, 2015.

CARVALHO, Josiane das Graças. **A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos**. Viçosa. 2017. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal de Viçosa).

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: **Vozes**, 2006.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1166-1195, outubro/dezembro 2017.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schon. **Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul 2008.

ELIAS, Denise. Globalização e fragmentação do espaço agrícola do Brasil. Scripta Nova. **Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2006, vol. X, núm. 218 (03).

FONSECA, Maria Tereza Lousa. Pensando o ensino rural. **Inter-ação**; FE/UFG, 11(1-2), 1987, p. 113-122.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barboa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber livro editora, 2007.

FREITAS, Gilmar Vieira. **Formação em pedagogia da alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAS do médio Jequitinhonha-MG**. Mestrado Profissional em Educação do Campo. Universidade Federal do Recôncavo Da Bahia. Cruz das Almas, 2015.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Trad: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 168p.

GIMONET, Jean-Claude. “L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Paris: L’Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

GIMONET, Jean-Claude. Perfil, Estatuto e funções dos Monitores. In: __ UNEFAB, **Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância**: Alternância e Desenvolvimento, Salvador-BA: 1999, p. 124-131.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

JESUS, José Novais de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista Nera** – Ano 14, nº. 18 – Janeiro/Junho de 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico – social dos conteúdos. SP: Loyola, 1985.

LIMA, Sthefani Loti Paiva. **A alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: representações sociais dos docentes da UFV. Viçosa. 2017. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal de Viçosa).

LOPES, Natália Cristina. **Trajetórias Escolares dos Licenciandos em Educação do Campo da UFV**. Viçosa. 2017. 79p. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal de Viçosa).

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo. EPU- Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Técnicas de Análise do Material Qualitativo**: Análise de conteúdo. In: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992. p.303-318.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista, Curitiba**, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan. /mar. 2015. Editora UFPR.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, julho-setembro, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís. Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: _ MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís. Mourão. (Orgs.) **Licenciatura em Educação do Campo**: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.35-61.

MOLINA, Mônica Castagna e SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In.: CALDART, I. B. P. ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MORENO, Gláucia de Sousa. Ensino de Ciências da Natureza, interdisciplinaridade e Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. 268 p.

NEZ, Egeslaine de; SILVA, Vanessa do Nascimento. A importância dos saberes pedagógicos na prática dos professores da educação superior. **Revista da Faculdade de Educação**, Ano VIII nº 14, Julho/Dezembro, 2010.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; FREIRE ANDRADE, Daniela B. S.; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol.4, num.9, mayo-agosto, 2003, p.1-17.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.215-253.

QUEIROZ, João Batista Pereira de Queiroz; SILVA, Lourdes Helena. Formação em Alternância e desenvolvimento Rural no Brasil: as contribuições das Escolas Famílias Agrícolas. **Actas do III Congresso de Estudos Rurais (III CER)**, Faro, Universidade do Algarve, 1-3. Nov. 2007 – SPER/UAlg, 2008.

QUEIROZ, Viviane; MAIA, Helenice. Saberes didático-pedagógicos: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE**, 2014.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

ROSA, Alex das Chagas. **Educadores do PROLEC – A realidade dos Licenciados em Educação do Campo UFS (Turma 2008): um estudo de caso com egressos do município de Poço Redondo**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2015. 96p. Dissertação (Mestrado).

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **COLÓQUIO – Revista Científica da Faccat** – v. 6, n. (1-2), jan./dez. 2008.

SAGAE, Erika. **Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. 148p. Dissertação (Mestrado).

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB**. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012. 202 p.

SANTOS, Janeide Bispo dos. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores:** territórios em disputa. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015. 241p. Tese (Doutorado).

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo:** alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Lourdes Helena. A educação do campo em foco: avanços e perspectivas da pedagogia da alternância em Minas Gerais. In: **28ª Reunião da ANPEd**, 2005, Caxambu, 2005.

SILVA, Lourdes Helena. Novos Papéis, Novas Práticas: As Representações Sociais dos Monitores das EFA's de Minas Gerais. In: Marinalva Jardim Franca; João Batista Begnami; Idalino Firmino dos Santos. (Org.). **Escola Família Agrícola - Construindo Educação e Cidadania no Campo - Coleção Alternância Educativa e Desenvolvimento Local**, Nº 2. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2004, v. 1, p. 72-76.

SILVA, Lourdes Helena. Educação Rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2012.

SILVA, Santuza Amorim da. Os novos estudantes de Licenciatura no contexto da expansão do Ensino Superior. **Educação em Foco**, Ano 17 - n. 23 - julho 2014 - p. 59-84.

SILVA THIESEN, Juarez da. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, núm. 39, septiembre-diciembre, 2008.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.

SOUSA, Andrêssa Paula Fadini de. **Práticas Pedagógicas em Alternância:** contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo. Viçosa, 2014. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 31-55.

TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja. **Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA:** formação e atuação no contexto social do campo. Belém: Universidade Federal do Pará, 2016. 176p. Dissertação (Mestrado).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto Político Pedagógico:** Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Viçosa, Minas Gerais, 2014.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE

Questionário de caracterização sócio profissional dos estudantes da LICENA que são monitores de EFAs.

1. Dados Pessoais:

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Data de nascimento: _____

Como você se declara?

() Branco () Amarelo () Pardo () Negro () Prefiro não declarar

Estado civil:

() Solteiro () Casado () Divorciado () Viúvo () Outro

Possui filhos? () Não () Sim. Quantos? _____

Religião: _____

Município _____ **e** _____ **Estado** _____ **de**

Nascimento: _____

Município _____ **e** _____ **Estado** _____ **em** _____ **que** _____ **reside**

atualmente: _____

Vive atualmente? () Meio rural () Meio urbano

2. Trajetória Escolar:

Tipo de Escola onde cursou o Ensino Fundamental I:

() Pública () Particular () Pública e Particular. Séries _____

Localização da Escola: () Meio rural () Meio urbano

Tipo de Escola onde cursou o Ensino Fundamental II:

() Pública () Particular () Pública e Particular. Séries _____

Localização da Escola: () Meio rural () Meio urbano

Tipo de Escola onde cursou o Ensino Médio:

() Pública () Particular () Pública e Particular. Séries _____

Localização da Escola: () Meio rural () Meio urbano

É egresso de EFA ou outra escola do campo?

() Não () Sim. Qual? _____

Possui curso superior anterior ao ingresso na LICENA?

() Não () Sim. Qual? _____

Período de realização do curso: _____

Nome da Instituição: _____

Essa foi a primeira vez que tentou ingressar na LICENA?

() Não. Quantas tentativas: _____ () Sim.

3. Atuação Profissional:

EFA onde atua: _____ **Função:** _____

Período de atuação: _____

Já atuou em outra EFA?

() Não () Sim. Qual: _____ **Função:** _____

Período de atuação: _____

Atua em outras escolas?

() Não () Sim. Qual: _____ **Função:** _____

Período de atuação: _____

Já atuou em outras escolas?

() Não () Sim. Qual: _____ **Função:** _____

Período de atuação: _____

Exerce ainda outra atividade profissional ou algum outro tipo de trabalho?

() Não () Sim. Qual: _____ Período de atuação: _____

Possui propriedade rural?

() Não () Sim. Qual área? _____

Trabalha na propriedade rural?

() Não () Sim. Qual: _____ **Função:** _____

Período de atuação: _____

Tipo de produção: _____

4. Atuação Sociopolítica:**Participa de movimentos sociais, organizações, sindicatos, etc. em seu território?**

() Não () Sim. Qual(is): _____ Período: _____

Ocupa algum cargo ou função nesse movimento social, organizações, sindicatos, etc.

() Não () Sim. Qual: _____ Período: _____

Roteiro de entrevista com os estudantes, monitores de EFAs.

- 1) Para iniciarmos essa conversa, gostaria que você falasse para mim como era sua prática como monitor de EFA antes do seu ingresso na LICENA?
- 2) Olhando para essa experiência docente anterior, como era a sua relação com os educandos, famílias, movimentos sociais e comunidades integrantes do EFA?
- 3) Sabendo que as EFAs assumem como um dos seus pilares a Pedagogia da Alternância, como você caracteriza sua prática de alternância antes do ingresso na LICENA?
- 4) Na sua opinião, qual o objetivo da Alternância nas EFAs? Frente a esse propósito, qual o papel do monitor?
- 5) Se considerarmos a alternância na perspectiva de articulação dos saberes acadêmicos e dos saberes de vida dos educandos; você como monitor conseguia construir essa articulação? Em caso positivo, quais as práticas que você desenvolvia?
- 6) De maneira geral, como você avalia sua prática docente antes de ingressar na LICENA?
- 7) Após esse olhar para sua prática de monitor antes do ingresso na LICENA, você considera que houve mudança em sua prática? Em caso afirmativo, quais foram as mudanças mais significativas?
- 8) E como você caracteriza sua prática como monitor de EFA após o ingresso na LICENA?
- 9) Em termos da formação e das experiências vivenciadas na LICENA, como você avalia sua prática atual como monitor de EFA?
- 10) Especificamente, em relação as metodologias utilizadas pela LICENA no processo de formação, você considera que elas contribuem para sua prática de monitor? Porque? Quais as contribuições são mais significativas para você?
- 11) Existem outras experiências vivenciadas no processo de formação - sejam elas em termos de instrumentos pedagógicos, conteúdos das disciplinas, dinâmicas, estratégias didáticas, dentre outros, que você considera relevantes para a sua atuação como monitor de EFA?
- 12) Particularmente em relação a estratégia pedagógica, como você avalia a alternância que têm sido desenvolvidas na LICENA? Na sua opinião, existem diferenças entre a alternância da LICENA e das EFAs? Quais são as diferenças mais significativas para você? Apesar das diferenças, a alternância vivenciada na LICENA tem contribuído para você no desenvolvimento da Pedagogia da Alternância na EFA? Em que aspectos?

- 13) Refletindo sobre a formação vivenciada nos últimos anos na LICENA, em sua opinião quais foram os pontos fortes dessa formação que contribuíram para a sua prática de monitor de EFA?
- 14) E, considerando, ainda, as contribuições do curso para a sua prática de monitor de CEFFA, quais foram os pontos fracos do processo de formação vivenciados?
- 15) Você teria sugestões para melhoria do processo de formação da LICENA, considerando especificamente uma formação que dialogue mais diretamente com a atuação dos monitores de EFAs?
- 16) Finalizando, gostaria que ficasse a vontade para indicar outros aspectos que não foram abordados nessa entrevista e que você considera importante para analisar a LICENA em suas contribuições, limites e melhorias necessárias especificamente para a formação de monitores que atuam nas EFAs.