

JOSIANE DAS GRAÇAS CARVALHO

**A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV: EXPERIÊNCIAS E
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCANDOS**

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
2017

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

T

C331f
2017

Carvalho, Josiane das Graças, 1992-
A formação por alternância na Licenciatura em Educação
do Campo da UFV : experiências e representações sociais dos
educandos / Josiane das Graças Carvalho. – Viçosa, MG, 2017.
xii, 133f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Orientador: Lourdes Helena da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Inclui bibliografia.

1. Educação do campo - Universidade Federal de Viçosa.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 374.018151

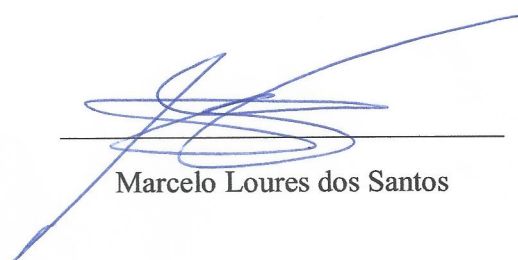
JOSIANE DAS GRAÇAS CARVALHO

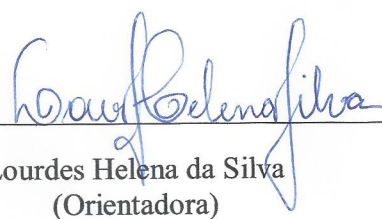
**A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV: EXPERIÊNCIAS E
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCANDOS**

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: 30 de março de 2017.


Edgard Leite de Oliveira


Marcelo Loures dos Santos


Lourdes Helena da Silva
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela força e coragem ao longo desta caminhada.

À professora Lourdes Helena da Silva, que não foi somente orientadora, mas também, parceira, amiga, sempre em todos os momentos de construção deste trabalho e, por ter honrado o compromisso e dedicação com a conclusão do mesmo.

Aos meus pais Juarez e Lourdes, bem como à minha irmã Leidiane, pelo apoio e amor incondicional.

Às companheiras de república, Thaís Cristtina, Lis, Amanda, Jéssica, Verônica e Yolanda, por se tornarem minha segunda família em Viçosa.

Ao meu namorado Samuel, pelo apoio, companheirismo e paciência em todos os momentos de construção desta pesquisa.

Aos meus colegas da turma do Mestrado em Educação/2015, especialmente Philippe, Thati e Sthefani, companheiros nos momentos alegres e angustiantes desta caminhada.

Aos professores Marcelo Loures dos Santos e Edgar Leite de Oliveira, por terem aceitado o convite de participarem e pelas valiosas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores e, principalmente, aos educandos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, que se dispuseram a participar desta pesquisa, compartilhando comigo seus saberes e experiências de vida.

Aos professores do Programa de Pós – Graduação em Educação da UFV, e, também, às Secretárias do PPGE, Eliane e Naiany, pela atenção e paciência em nos atender.

A todos os funcionários do Departamento de Educação da UFV, pela gentileza e prontidão em atender nossas solicitações.

Por fim, agradeço a todos os amigos, tios, primos que de uma forma ou de outra torceram e enviaram energias positivas no decorrer da construção desta pesquisa. Muito obrigada!

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	v
LISTA DE QUADROS.....	vi
LISTA DE SIGLAS.....	vii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA.....	8
1.1 O Movimento da Educação do Campo.....	8
1.2 Diversidade de Sujeitos Coletivos do Campo.....	16
1.3 As Experiências de Formação por Alternância no Brasil.....	23
1.3.1 A Formação por Alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo.....	28
1.3.2 Licenciatura em Educação do Campo & A Formação por Alternância na Produção Acadêmica Nacional.....	33
1.4 Teoria das Representações Sociais e Contribuições para a Pesquisa.....	41
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	47
2.1 A abordagem da Pesquisa & Procedimentos Técnicos de Coleta de Dados.....	47
2.2 Procedimentos Técnicos de Análise dos Dados.....	53
CAPÍTULO 3 - QUEM SÃO OS EDUCANDOS DA LICENA?.....	58
3.1 Caracterização Socioescolar e Profissional Dos Educandos da LICENA.....	58
CAPÍTULO 4 - A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA.....	75
4.1 A Formação por Alternância no Projeto Político Pedagógico da LICENA.....	75
CAPÍTULO 5 - A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENA: EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCANDOS.....	83

5.1 As Experiências de Vida dos Educandos da LICENA.....	83
5.2 As Representações Sociais dos Educandos Sobre a Formação por Alternância.....	100
CAPÍTULO 6 - A ALTERNÂNCIA NA LICENA: LIMITES E POTENCIALIDADES DA DINÂMICAFORMATIVA.....	106
6.1 Dificuldades, Avanços e Sugestões de Melhoria da Formação por Alternância na LICENA.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXO.....	130

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Faixa Etária dos Educandos da LICENA – 2015.....	59
Gráfico 2 - Distribuição dos Educandos da LICENA por Sexo.....	60
Gráfico 3 - Distribuição dos Educandos por Comunidades de Pertencimento.....	63
Figura 1 - Distribuição dos Educandos da LICENA por Regiões, Estados e Municípios.....	64
Gráfico 4 - Distribuição dos Educandos por Grupos de Pertencimento..	65
Gráfico 5 - Relação das Organizações, Movimentos Sociais e Sindicais de Participação dos Educandos da LICENA.....	66
Gráfico - 6 Espaços Educativos de Vivências na Formação por Alternância.....	69
Gráfico 7 - Distribuição das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) por Município, Estado e Egressos – 2015.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Constituição da Amostra da Pesquisa.....	51
Quadro 2 – Carga Horária LICENA.....	81

LISTA DE SIGLAS

- AMEFA – Associação Mineira de Escolas Famílias Agrícolas
- ARCAFAR - Associação das Casas Familiares Rurais
- CEB – Comunidades Eclesiais de Base
- CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CFR – Casa Familiar Rural
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- EdoC – Educação do Campo
- ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- FETAEMG – Federação de Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado de Minas Gerais
- FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
- INCRA – Instituto de Colonização e Reforma Agrária
- LedoC – Licenciatura em Educação do Campo
- LICENA – Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza, ênfase em Agroecologia da Universidade Federal de Viçosa
- MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
- MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra
- MEC – Ministério da Educação
- MEPES – Movimento Promocional de Educação do Espírito Santo
- 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
- PJR – Pastoral da Juventude Rural
- PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECADi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UTALB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

RESUMO

CARVALHO, Josiane das Graças, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2017. **A Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos.** Orientadora: Lourdes Helena da Silva.

Esta pesquisa integra o Programa de Estudos “A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas Pedagógicas”, cujo foco central é analisar os avanços, limites e potencialidades da formação por alternância implementada no curso. A criação da LICENA apresenta um conjunto de “novidades acadêmicas” na UFV, dentre elas, a formação por alternância e o perfil heterogêneo dos seus educandos. Considerando a relevância de investir em estudos sobre essa dinâmica pedagógica e a diversidade de sujeitos coletivos do campo ingressos no Ensino Superior foi que nossa pesquisa teve como objetivo analisar a formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV. Especificamente, descrevemos o perfil socioescolar e profissional dos educandos ingressos na LICENA, suas experiências em movimentos sociais/sindicais e escolas do campo; caracterizamos a proposta político pedagógica do curso, particularmente a dinâmica de formação por alternância proposta para o curso, e, por fim, analisamos as representações sociais dos educandos sobre a formação por alternância na LICENA. Em termos metodológicos, assumimos os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, através da combinação de diferentes procedimentos técnicos de coleta dados: análise documental, aplicação de questionários, e realização de entrevistas semiestruturadas. Em se tratando da análise, utilizamos os princípios do Método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Nossas análises revelaram uma diversidade de experiências de vida dos educandos em movimentos sociais/sindicais e escolas do campo. Os dados revelaram ainda um conjunto de representações sociais que apontou a formação por alternância na LICENA como uma dinâmica pedagógica que busca garantir a interação de espaços e tempos educativos da universidade e da comunidade, destacando a possibilidade entre os educandos de conciliar os estudos com a permanência no campo, pois na condição de metodologia ativa de aprendizagem - a formação por alternância no curso - tem possibilitado que as experiências de vida diversas dos educandos construídas no

Tempo Comunidade dialoguem constantemente com os processos formativos desenvolvidos no curso durante o Tempo Escola.

ABSTRACT

CARVALHO, Josiane das Graças, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2017. **The Formation through Alternation in the Major of Field Education of the UFV: experiences and social representations of the students.** Advisor: Lourdes Helena da Silva.

This research integrates the Program of Studies "The Degree in Education of the Rural of the Federal University of Viçosa (LICENA / UFV): Subjects, Representations and Pedagogical Practices", whose central focus is to analyze the advances, limits and potentialities of the alternance background in this major. The creation of LICENA presents a set of "academic novelties" in the UFV, among them we can highlight the alternance background and the heterogeneous profile of its students. Considering the relevance of investing in studies on this pedagogical dynamics and the diversity of collective subjects in the field of higher education admissions, our research had as objective to analyze the alternance background in the Licentiate in Education of the UFV. Specifically, we describe the socio-educational and professional profile of the students enrolled in LICENA, their experiences in social / union movements and rural schools; We characterize the pedagogical political proposal of the course, particularly the alternance background dynamics proposed for the course, and finally, we analyze the social representations of the students on alternance background in LICENA. In methodological terms, we assumed the presuppositions of the qualitative research approach, through the combination of different technical data collection procedures: documentary analysis, application of questionnaires, and semi-structured interviews. And, in the analysis, we use the principles of the Content Analysis Method (BARDIN, 1977). Our analyzes revealed a diversity of life experiences of students in social / union movements and schools in the countryside. The data also revealed a set of social representations that pointed to the alternance background in LICENA as a pedagogical dynamic that seeks to guarantee the interaction of educational spaces and times of the university and the community, highlighting the possibility among the students to reconcile studies with permanence in the rural, since in the condition of active learning methodology - the alternance background in the course - has made it possible for the diverse life experiences of the students constructed in the Community Time to

constantly dialogue with the formative processes developed in the course during the School Time.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, nos últimos anos, tem ganhado destaque em âmbito nacional. Esse movimento social de luta por uma educação e por uma escola do campo, construído pelos sujeitos coletivos do campo – organizações e movimentos sociais –, em parcerias com instituições públicas, tem realizado importantes conquistas políticas, sociais e acadêmicas. Trata-se de um movimento que busca reagir ao processo histórico de exclusão social dos camponeses, através de lutas por políticas públicas que possam garantir melhorias das condições educacionais dos sujeitos que vivem e trabalham no campo (CALDART, 2012).

Entre as políticas públicas conquistadas pelo Movimento Nacional da Educação do Campo, especificamente na formação de educadores do campo, destacamos a recente criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que, através do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi N° 02/2012¹, convocou as Universidades Federais, Universidades Estaduais e os Institutos de Ciência, Educação e Tecnologia à apresentação de propostas para criação de cursos de Licenciaturas.

A criação desses cursos, realizada no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADi), objetiva apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior do país, de maneira a garantir a formação de educadores para atuação na docência nos anos finais do Ensino Fundamental e ensino Médio nas escolas do campo (BRASIL, 2015).

De acordo com Molina (2015, p. 146), através do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi N° 02/2012, foram implementados 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes instituições de Ensino Superior no país². A Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi uma dessas instituições que teve a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação

¹ Documento disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192.

² A relação dos cursos aprovados por instituições pode ser acessada no trabalho de Molina (2015, p. 165-166), disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>.

do Campo aprovada nesse contexto de expansão de cursos de formação de educadores do campo, com a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LICENA).

A LICENA/UFV tem como objetivo formar educadores habilitados para a docência multidisciplinar, com habilitação em Ciências da Natureza, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, capacitados para a gestão de processos educativos escolares e em outros espaços socioeducativos existentes na realidade do campo (PPP/LICENA/UFV, 2013).

Destinada à diversidade de povos do campo, em consonância com a proposta do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi N° 02/2012, a LICENA propõe a formação de agricultores familiares, assentados e acampados da Reforma Agrária, Indígenas, Quilombolas, Atingidos por Barragens, sujeitos integrantes das organizações e movimentos sociais, sindicais, entre outros sujeitos ingressos no curso por demanda social, assim como egressos de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), sujeitos coletivos de escolas do campo e/ou de escolas que atendam educandos procedentes do campo.

Acrescenta-se, ainda, que como os demais cursos criados no âmbito do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi N° 02/2012, a LICENA assume a formação por alternância como princípio da formação dos educadores, prevendo no desenvolvimento dessa formação a articulação entre dois tempos e espaços educativos: Tempo Escola, realizado na universidade e o Tempo Comunidade, realizado nas comunidades e territórios dos educandos.

A formação por alternância, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da LICENA, visa possibilitar a construção de processos de formação de educadores do campo realizados em articulação com a multiplicidade de saberes e de experiências escolares e não escolares produzidas nos diversos campos de atuação dos seus educandos (PPP/LICENA/UFV, 2013).

Nesse contexto, a criação da LICENA na Universidade Federal de Viçosa apresenta um conjunto de “novidades acadêmicas”. Dentre elas, podemos destacar a formação por alternância e o perfil heterogêneo dos seus educandos.

Analisando as características socioprofissionais dos estudantes de Licenciatura que ingressaram nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no contexto da expansão do Ensino Superior, Silva (2014) ressalta a ocorrência de uma transformação crescente do perfil dos educandos que compõem os cursos de

formação de educadores. De maneira geral, os educandos do campo apresentam características singulares e inscritas em determinadas condições socioeconômicas, e são portadores de um conjunto de experiências de lutas e mobilizações que, de certa forma, influenciam suas interações e práticas nos diferentes espaços sociais (SILVA, 2014).

A autora destaca, ainda, que a inserção prévia dos educandos em movimentos e lutas da Educação do Campo, articulada à formação política que realizam em seus movimentos sociais de origem, são fatores que contribuem para a construção de um perfil diferenciado de educadores do campo. Especificamente, a participação em movimentos sociais favorece com que esses sujeitos vivenciem experiências de lutas e mobilizações que, por sua vez, orientam não apenas as posturas e experiências como educandos nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, mas também suas interações e representações construídas sobre os cursos (SILVA, 2014).

Também refletindo sobre esses sujeitos sociais que, através de suas organizações e movimentos, têm lutado por melhores condições de vida, de trabalho e de educação, Miguel Arroyo (apud Silva, 2014)³ nos alerta que eles não podem ser considerados apenas como simples educandos ou futuros educadores do campo. Eles são “produtos da vida”, que carregam para dentro das universidades as tensões e os processos formadores dessas tensões vivenciados em suas lutas e resistências diversas. E nesse aspecto, o autor recomenda que, para além das fragilidades e carências que esses educandos apresentam no domínio dos conteúdos escolares – matemática, produção de texto, leitura; eles devem ser valorizados pelas experiências de vida e, ainda, que os processos formativos também sejam capazes de incorporar as dimensões pedagógicas dessas experiências dos educandos.

A partir dessa perspectiva, partirmos do pressuposto de que as experiências de vida, as práticas formativas vivenciadas em espaços escolares e não escolares pelos educandos da LICENA, especificamente o contato com experiências de formação por alternância anterior ao ingresso no curso de

³ Cabe destacar que essa ideia, de autoria de Miguel Arroyo, foi extraída e citada no estudo de Silva (2014), a partir de uma reunião do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo realizada na FAE/UFGM em 13 de abril de 2009, na qual Miguel Arroyo discursou sobre as riquezas de práticas formativas construídas pelos educadores do campo antes mesmo do ingresso nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Licenciatura em Educação do Campo da UFV, contribuem para orientar suas representações sociais sobre a formação por alternância no curso.

Assim, reconhecendo esse potencial das experiências de vida e das práticas formativas vivenciadas pelos educandos da LICENA e buscando compreender as dimensões pedagógicas no processo formativo desses sujeitos, particularmente a dinâmica de formação por alternância no curso, a presente pesquisa buscou analisar as representações sociais dos educandos sobre alternância na LICENA em articulação com as experiências de vida desses sujeitos sociais.

São experiências de vida, com destaque para as experiências de formação por alternância vivenciadas pelos educandos da LICENA ao longo da formação escolar e/ou em espaços socioeducativos dos movimentos sociais e sindicais. Nesse contexto, as questões que orientaram a pesquisa podem ser assim apresentadas: Quem são os educandos da LICENA? Que vínculos possuem com os movimentos sociais e sindicais do campo? Quais experiências vivenciaram anteriormente com a formação por alternância? Quais representações sociais têm construído sobre a alternância na LICENA? Como avaliam os desafios, limites e contribuições da alternância no processo de formação vivenciado no curso?

Orientada por essas questões, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV. Especificamente, buscamos caracterizar a proposta político-pedagógica da LICENA/UFV, particularmente a dinâmica de formação por alternância proposta para o curso; descrever o perfil socioescolar e profissional dos educandos ingressos no curso, destacando suas experiências em movimentos sociais, sindicais e em escolas do campo; e analisar as representações sociais desses educandos sobre a alternância, de maneira a compreender os contornos dessa dinâmica formativa em desenvolvimento no curso.

Em termos de motivação pessoal, o interesse em compreender as experiências de vida dos educandos da LICENA e suas representações sociais sobre a formação por alternância, está relacionado à minha origem social e familiar. Filha de pequenos agricultores familiares, vivenciei diferentes experiências de vida e de trabalho no campo. Ao cursar toda a Educação Básica em escolas urbanas, tive contato direto com práticas escolares desarticuladas da realidade do campo, ausência de políticas públicas sociais e educacionais, agravada com o fechamento da única escola que havia na comunidade. No

decorrer da formação escolar, também vivenciei diretamente as dificuldades de acesso às escolas urbanas, má infraestrutura e, até mesmo, ausência de transporte escolar, além do preconceito dos outros estudantes em relação à origem do campo.

Também cabe destacar a minha formação acadêmica realizada no curso de Pedagogia/UFV, na qual tive oportunidade de desenvolver estudos e reflexões no âmbito da sociologia da educação sobre trajetórias escolares prolongadas de jovens do campo. Ao conhecer a produção acadêmica sociológica que versa sobre a escolarização de jovens do campo e, principalmente, tendo como parâmetro o meu percurso escolar, observei que o campo, nessas produções, é visto como um território de poucas, ou até mesmo nenhuma oportunidade de prosseguir os estudos.

Acrescento, ainda que, por ocasião do meu ingresso no Mestrado em Educação na UFV, a criação da Licenciatura em Educação do Campo na UFV despertou meu interesse em conhecer o curso, sua proposta de formação por alternância e, principalmente, seus educandos. Nesse momento, a minha inserção no Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária - ECARA⁴, particularmente o envolvimento nos debates e reflexões teóricos e metodológicos sobre o Programa de Estudos *A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas Pedagógicas*⁵ contribuiu significativamente para a delimitação dos propósitos desta pesquisa. Nesse sentido, articulada ao Programa de Estudos, nossa pesquisa buscou investigar o perfil socioescolar e profissional, assim como as experiências de vida dos educandos da LICENA e suas representações sociais sobre a formação por alternância no curso.

É importante ressaltar que, aliado ao interesse pessoal sobre o tema de estudo, identificamos por ocasião da fase exploratória da pesquisa, a partir de uma revisão bibliográfica, que apesar da recente expansão dos cursos de Licenciatura

⁴ O Grupo foi constituído no diretório de Grupos de Pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (CNPq) em 2001, com o objetivo de consolidar o projeto pedagógico da Educação do Campo, com destaque para a Pedagogia da Alternância, Educação do Campo em áreas de Reforma Agrária como unidades centrais de produção de pesquisas que possam potencializar processos e práticas educativas dos movimentos sociais e sindicais do campo. O ECARA, ao longo dos seus 15 anos, tem produzido um grande número de produções acadêmico-científicas, trabalhos de extensão universitária voltados para a população e diferentes territórios educativos do campo.

⁵ O Programa de Estudos *A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas Pedagógicas*, coordenado pela Prof. Lourdes Helena da Silva tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas construídas no curso, as identidades de seus sujeitos sociais - educandos e educadores; suas representações sociais; os princípios orientadores da proposta político pedagógica do curso, enfatizando seus condicionantes históricos, instrumentos pedagógicos e a dinâmica de formação alternância em desenvolvimento no curso.

em Educação do Campo em nossa sociedade, ainda eram poucas as produções acadêmicas que abordavam o perfil dos educandos e, sobretudo, as experiências de formação por alternância implementadas nesses cursos. Assim, esta pesquisa também justifica-se pela relevância acadêmica do objeto de estudo, ao buscar contribuir com estudos sobre a formação de educadores do campo, particularmente sobre os sujeitos sociais que participam dessas experiências e, ainda, sobre as especificidades da alternância no curso superior.

Acrescente-se, ainda, a relevância social do estudo, que buscou analisar um curso de formação de educadores do campo, cujas práticas de formação por alternância objetivam valorizar a produção da materialidade da vida no campo. Ou seja, uma Licenciatura conquistada por meio de mobilizações, lutas sociais e políticas dos sujeitos coletivos do campo.

Em sua organização, o presente relatório de pesquisa encontra-se estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, estruturado em quatro seções, apresentaremos as noções teóricas que fundamentaram o nosso estudo. Na primeira seção, abordaremos o movimento da Educação do Campo e as lutas de seus sujeitos coletivos. Na segunda seção, discutiremos sobre a Pedagogia da Alternância, destacando as diversas experiências educativas que têm sido produzidas em nosso país. Na terceira seção, descreveremos o processo de criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, as proposições, metas e ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), destacando a expansão das experiências de formação por alternância no contexto do Ensino Superior. Também, nessa seção, analisaremos a produção acadêmica sobre os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, privilegiando os estudos que descreveram as práticas de formação por alternância. Finalmente, na última seção, abordaremos os contornos teóricos da noção da Teoria das Representações Sociais e suas contribuições para a nossa pesquisa.

No segundo capítulo, descreveremos os procedimentos teóricos – metodológicos que orientaram a coleta, a sistematização e a análise de dados. Em seguida, no terceiro capítulo, a partir da análise documental, caracterizaremos o perfil dos educandos da turma de 2015 da LICENA, com destaque para as características socioescolares e profissionais dos educandos do LICENA. No quarto capítulo, apresentaremos o Projeto Político Pedagógico do curso, destacando a dinâmica de formação por alternância em desenvolvimento nesta

Licenciatura. No quinto capítulo, discutiremos sobre a formação por alternância no curso, descrevendo, primeiramente, as experiências de vida dos educandos, e em específico as suas experiências anteriores no âmbito da formação por alternância e em movimentos sociais/sindicais do campo; ainda neste item, analisaremos as representações sociais construídas pelos educandos sobre a formação por alternância na LICENA. No sexto capítulo, debateremos sobre os limites, potencialidades e desafios dessa dinâmica formação no curso. Por fim, apresentaremos as considerações finais do nosso estudo.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, estruturado em quatro seções, apresentamos as noções teóricas que fundamentaram o nosso estudo. Na primeira seção, abordamos o movimento da Educação do Campo e as lutas de seus sujeitos coletivos. Na segunda seção, discutimos sobre a Pedagogia da Alternância, destacando as diferentes experiências educativas que se têm sido produzidas em nosso país. Na terceira seção, descrevemos o processo de criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, as proposições, metas e ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), destacando a expansão das experiências de formação por alternância no contexto do Ensino Superior. Também, nesta seção, analisamos a produção acadêmica sobre os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, privilegiando os estudos que descreveram as práticas de formação por alternância. Finalmente, na última seção, abordamos os contornos teóricos da noção da Teoria das Representações Sociais e suas contribuições para o nosso estudo.

1.1 O Movimento da Educação do Campo

Em virtude do processo de modernização da agricultura, o campo no Brasil foi historicamente marcado por processos de exclusão social e desigualdades educacionais. O avanço do capital na produção agrícola e pecuária elevou os índices de empobrecimento de sua população e, conseqüentemente, o deslocamento de muitos desses sujeitos para as áreas urbanas do país (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Em resposta a esse processo de exclusão social e educacional, as populações do campo historicamente têm reagido de “[...] maneira diferenciada, indo desde a reação da emigração até reações políticas [...]” (SILVA, 2010, p. 180). Reações essas que têm construído um movimento coletivo de luta camponesa, o Movimento da Educação do Campo.

Ao refletir sobre as especificidades e desafios da Educação do Campo (EdoC) no contexto atual, Caldart (2015) salienta que, com raízes nas práticas de Educação Popular, a Educação do Campo ganhou força em meados dos anos de

1990 através da articulação nacional de lutas dos trabalhadores do campo pela direito a educação. Essas lutas vêm se materializando em ações e práticas de formulação e implementação de políticas públicas voltadas para atender as necessidades sociais, econômicas e educacionais dos sujeitos do campo.

Analisando o processo de constituição da Educação do Campo, Arroyo (2012), aponta que, especificamente em termos educacionais, a EdoC tem reivindicado uma educação e uma escola do campo, construídas com as famílias, comunidades e demais trabalhadores camponeses, de modo que, as práticas educativas e experiências concretas de vida desses sujeitos sejam articuladas e reconhecidas na sua diversidade.

A Educação do Campo nasce, portanto, a partir de um movimento coletivo protagonizado pelos sujeitos do campo e suas organizações. Coletivamente esses sujeitos buscam construir uma educação do campo que lhes garanta uma formação política para que possam compreender e lutar pelos seus direitos. Esse protagonismo é entendido por Caldart (2015, p. 2) como “a grande novidade histórica da EdoC”, isto é, os próprios sujeitos coletivos são atores da Educação do Campo e produtores de novas lutas em favor de outro projeto educativo e de desenvolvimento do campo.

Sobre esse aspecto, Silva (2010) destaca que, mais que uma mudança de nomenclatura, de educação rural para educação do campo, o termo Educação do Campo representa uma mudança de princípios e concepções orientados para um projeto de educação e escola que possibilite, entre outros aspectos, a afirmação dos modos de vida, trabalho, cultura e identidade da diversidade de sujeitos do campo. Trata-se de um conceito em construção, porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica (CALDART, 2008). Ou seja, para além do conceito, a Educação do Campo deve ser compreendida sob diferentes perspectivas - enquanto movimento, política e prática educativa em constantes transformações, pois se materializa na diversidade de seus sujeitos coletivos.

O termo Educação do Campo identifica também uma reflexão pedagógica que emerge de uma diversidade de práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos do campo em seus territórios. O campo deve ser reconhecido por um território que não apenas reproduz, mas também, se “produz Pedagogias” (CALDART, 2008), um projeto de educação e formação de seus sujeitos coletivos.

Conforme consta no Artigo 1º, parágrafo I do Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a diversidade desses sujeitos coletivos se constitui da seguinte forma:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p. 81).

Desse modo, a Educação do Campo tem como patrimônio político-pedagógico a defesa da diversidade de suas populações (ARROYO, 2012; CALDART, 2015). É defendido o respeito e a valorização da multiplicidade de sujeitos (Ribeirinhos, Quilombolas, Sem-Terra, Indígenas, Caiçaras, Atingidos por Barragens, dentre outros povos camponeses), do campo, das águas, das florestas, em suas relações de produção de trabalho, cultura e pluralidade de movimentos sociais e sindicais.

E em defesa da diversidade de seus sujeitos e de práticas pedagógicas, a Educação do Campo se fundamenta em princípios pedagógicos. O documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, construído pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (RAMOS et al., 2004), sintetiza alguns desses princípios. O primeiro deles diz respeito ao *princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana*. Nesse princípio é defendido que, a educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, produzem lutas sociais, na diversidade de etnias, gêneros e saberes. É necessário, então, considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos para que esses saberes comuns possam ser ampliados e enraizados aos processos formativos desses sujeitos.

Outro princípio pedagógico refere-se à *valorização dos diferentes saberes no processo educativo*. Através deste princípio, a escola do campo necessita reconhecer os educandos, suas famílias e comunidades como sujeitos construtores históricos de saberes. Já o *princípio pedagógico dos espaços e tempos de*

formação dos sujeitos da aprendizagem considera que a educação do campo acontece em espaços escolares e não escolares diversos.

É preciso, portanto, conforme o *princípio pedagógico do lugar da escola vinculada à realidade dos sujeitos*, construir práticas educativas que não se limitem apenas ao espaço escolar, mas que seja sustentada no enriquecimento das experiências de vida dos sujeitos. Uma escola e uma educação do campo que proporcione alternativas a esses sujeitos de escolher o lugar onde desejam permanecer e produzir relações sociais. Nessa lógica, se faz necessário pensar no *princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino*, buscando assim, entender o campo como um território de povos espaços/tempos diversos. Por meio dessa perspectiva colaborativa que as políticas públicas sociais e, sobretudo, educacionais não devem ser construídas de forma idêntica para esses povos, pois, deve-se levar em consideração a especificidade dos sujeitos, cada região, território camponês (RAMOS et al., 2004).

Nesse conjunto de princípios defende-se que a Educação do Campo deve compreender que o campo possui história na diversidade de seus sujeitos, cultura e saberes (MOLINA, 2006). Considerar os saberes acumulados das experiências de vida dos educandos, para que estes possam ser ampliados e enraizados aos processos formativos desses sujeitos, é um dos principais princípios da Educação do Campo. Nessa perspectiva, a escola do campo necessita reconhecer os educandos, familiares, comunidades, movimentos sociais como construtores de saberes no/do campo. Ou seja, a Educação do Campo acontece em espaços escolares e não escolares diversos. Não se trata apenas de saberes gestados no contexto escolar, mas também, construídos nos espaços de trabalho, no contexto familiar, na convivência social, nos ambientes de lazer e produção de cultura e movimento sociais/sindicais do campo. Sendo assim, trabalhar a realidade desses sujeitos nos ambientes diversos do campo exige não somente recursos materiais, didáticos e pedagógicos, mas, sobretudo, uma formação diferenciada aos educadores do campo (MOLINA, 2006; CALDART, 2015).

Por ser construída em diferentes espaços e tempos socioeducativos do campo é que, segundo Cadart (2008), a Educação do Campo deve ser pensada a partir da tríade campo - educação - política pública. Sob essa lógica, como primeiro termo da tríade, o campo, com sua dinâmica histórica, é de onde emerge

a EdoC, através das diversas lutas dos sujeitos coletivos que ali vivem e lutam pela Reforma Agrária, melhores condições de trabalho, em defesa da vida no campo, entre outras. Ou seja, o campo, nessa tríade, é considerado como um território de disputas e contradições.

Considerando a tríade campo-educação-política pública, Caldart (2008, p. 1) nos alerta que, “pensar esses termos separados significa, na prática, promover a desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo”. Ao defender a articulação entre os termos, Caldart (2008) sublinha que o campo, na sua diversidade, social, histórica e pedagógica, deve ser o primeiro termo de maior relevância da tríade, pois antes da Educação do Campo se consolidar enquanto conceito, movimento e prática, foi e ainda é preciso que seus sujeitos produzam lutas sociais pelo direito de produzir vida na terra, nas águas e nas florestas.

O Movimento da Educação do Campo tem como traços fundamentais, a luta do povo camponês por políticas públicas que garantam seu direito à Educação que seja no e do campo: no – o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive e trabalha; do – o povo tem o direito a uma educação pensada desde seu espaço de sobrevivência, com sua participação, enraizada à sua cultura e saberes, necessidades sociais, política e culturais. É, portanto, uma educação *dos e não para* os sujeitos do campo, construídas por meio de políticas públicas, onde os sujeitos que as exigem são os principais protagonistas (CALDART, 2009). Uma educação dos sujeitos do campo é pensar em fazer educativo que forme e valorize a memória, identidades, cultura, que *enraíze* sem necessariamente fixar esses sujeitos em seus territórios, seu lugar de origem, mas que projete nesses sujeitos a autonomia em decidir seu lugar de viver e produzir relações e transformações sociais, políticas e pedagógicas.

A Educação do Campo tem sido construída em muitos espaços através de projetos, programas, práticas e ações comunitárias. Ou seja, experiências que são contínuas. Para Caldart (2008), não se trata de desconsiderar essas práticas, mas também reconhecer que elas por si só não garantem a consolidação da EdoC. Dessa maneira, a luta dos povos do campo se encontra subjacente no âmbito das políticas públicas, como alternativa única de universalizar o acesso e a permanência de todos à educação de qualidade. E não se trata de qualquer política

pública, mas sim, uma política que se preocupa, em suas ações, com a forma de educar os sujeitos de direitos do campo.

Ao refletir sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de políticas públicas de educação do campo, Molina (2006) nos alerta sobre as tensões existentes na elaboração dessas políticas, principalmente aquelas construídas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que direcionam para a separação do campo do Movimento da Educação do Campo. Lembremos, no entanto, que o que a constitui, a fez surgir, foram as lutas, resistências e tensionamentos no campo e a busca dos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo, portanto, outro projeto de educação e de sociedade (MOLINA, 2006; CALDART, 2008, 2015; ARROYO, 2012).

Considerando a importância da centralidade do campo e de seus sujeitos na construção de políticas públicas, Molina ressalta que,

[...] É imprescindível garantir a sua materialidade de origem: se perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produzem não será mais Educação do Campo. Para continuar sendo contra hegemônica, ela precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, sociedade e educação (MOLINA, 2006, p. 139).

Sendo assim, se pensarmos a luta por uma política pública específica para o campo e seus sujeitos, a disputa por um projeto e por uma educação do campo encontra-se subjacente. Também encontra-se em disputa o protagonismo da própria construção desta política, que historicamente nunca contou com o envolvimento e participação dos sujeitos do campo, visto que as políticas educacionais brasileiras nas poucas situações que reconheceram a singularidade desses sujeitos, “sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores” (CALDART, 2008, p. 72).

Como defende Caldart (2008), a Educação do Campo deve ser pensada e construída pelos próprios trabalhadores do campo, como sujeitos responsáveis pelos seus próprios processos de formação. Tendo isto em vista, são os trabalhadores camponeses que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade campo-educação-política pública. É, pois, reconhecendo a si próprios como sujeitos de direitos, que esses trabalhadores poderão afirmar a identidade camponesa e, ainda, potencializar os diferentes saberes produzidos no campo,

entendendo que é a partir desses saberes diversos que outro projeto educativo do campo deve ser não somente pensado, mas, sobretudo, por meio de políticas públicas, posto em prática.

Sob essa lógica de articulação entre campo-educação-política pública que o Movimento da Educação do Campo tem, nos últimos anos, por meio de lutas coletivas, conquistado políticas públicas diversas em âmbito nacional (MOLINA, 2006). Dentre elas, podemos destacar a realização do Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, promovido pelo MST em parceria com a União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Universidade de Brasília (UnB) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); em 1998, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); a criação em 2003, do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo no MEC; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo; em 4 de novembro de 2010 foi lançado o Decreto nº 7.352, que possibilitou à Educação do Campo se tornar uma política de Estado; em 2006, foi lançado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que antes mesmo de se consolidar enquanto programa, em 2007, a convite do MEC, devido à indicação dos movimentos sociais pelas experiências anteriores com projetos e práticas de Educação do Campo, quatro universidades (UnB; UFMG; UFS; UFBA) conduziram a experiência piloto de cursos de Licenciatura em Educação do Campo; em 2012 foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), programas estes que representaram conquistas importantes em termos de formação de educadores do campo; a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em 2010, e tantos outros projetos, programas, encontros, seminários, fóruns a nível local, regional e nacional, construídos em parceria com movimentos sociais, universidades públicas e governos Estaduais e Federal.

Dentre esse conjunto de políticas públicas conquistadas pelo Movimento da Educação do Campo, o PRONERA se destacou em termos de práticas de formação de jovens e adultos e demais trabalhadores da reforma agrária. As experiências educativas que o PRONERA acumulou, na diversidade de educandos

e espaços educativos do campo, influenciaram a concepção e a criação de outras políticas públicas como o PROCAMPO e o PRONACAMPO, direcionadas à formação de educadores do campo. É importante ressaltar que, segundo Caldart (2008), esse conjunto de políticas públicas foi conquistado através de lutas coletivas dos sujeitos do campo, sujeitos esses, que continuam lutando para que essas políticas sejam construídas em articulação com as práticas educativas produzidas nos movimento sociais/sindicais do campo.

Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 231) considera que a luta pela construção de uma educação diferenciada para os povos do campo, “carrega as marcas históricas da diversidade dos movimentos sociais, dos sujeitos coletivos que se encontram na luta por outro projeto de campo e sociedade”. Diversidade de organizações, entidades e movimentos, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento Quilombola, Movimento Indígena, Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento Agroecológico, movimento dos Centros de Formação por Alternância, dentre outros que, na pluralidade de suas bandeiras de lutas e de suas identidades coletivas, aliaram-se numa luta comum em defesa de um projeto de Educação e de Escola do Campo.

Assim, a articulação desses movimentos sociais tem produzido no campo, processos diversos de formação de seus sujeitos. As ações coletivas desses movimentos conjugam para outro modo de produção e de formação humana (CALDART, 2015) ligada a relação com a terra, com o trabalho, com a escola, enfim, com a vida no campo. O enraizamento das tradições, cultura e memória desses sujeitos, produzidas nas relações sociais e educativas, orientam o jeito de ser e fazer a Educação do Campo, ou seja, orientam os princípios que conduzem as lutas deste Movimento (CALDART, 2008; 2015).

É considerando a diversidade de sujeitos coletivos, produtos e produtores de vida no/do campo (SILVA, 2014) que nesta pesquisa apresentamos suas lutas sociais e sindicais do campo.

1.2 Diversidade de Sujeitos Coletivos do Campo

Os processos de exclusão social, política e econômica são históricos no campo brasileiro. Para tanto, organizações e lutas por direitos básicos, como o direito à terra e a uma educação diferenciada para os povos do campo também se faz presente na história do país e tem emergido uma diversidade de movimentos sociais ligados a diferentes demandas do campo (ARROYO, 2012).

Ao resgatar as produções pedagógicas dos movimentos sociais do campo e suas influências nos discursos e práticas pedagógicas que têm emergido em nosso país nas últimas décadas, Silva (2006) discorre que a construção de uma nova concepção de educação e de escola do campo tem possibilitado reascender a discussão dos fundamentos e princípios que estiveram presentes nas práticas de Educação Popular. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo que presenciamos hoje tiveram suas origens em mobilizações ligadas às experiências e práticas da Educação Popular (SILVA, 2006).

Em relação a essas experiências, Silva (2006) argumenta que foi no período da ditadura militar, compreendido entre 1964 a 1985, que as organizações populares do campo ganharam força. Dentre elas, a autora destaca: a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), as Ligas Camponesas, e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), que dentre suas pautas específicas reivindicavam o direito de organização dos trabalhadores rurais em associações e sindicatos, sobretudo, o direito à Reforma Agrária.

Nesse período, a educação era entendida como um instrumento de emancipação humana, tendo os sujeitos sociais como centro do processo de formação. Segundo Silva, a educação, naquela época, compreendia que:

[...] os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, a floresta, à água, à soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas, de produção a partir de estratégias solidárias vão recriando suas pertenças, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade (SILVA, 2006, p. 75).

Essa ideia de construir uma educação emancipadora a partir da ‘ressignificação’ de valores culturais, da diversidade de formas de produzir

processos educativos por meio do saber popular foi efervescente no período da ditadura. Os movimentos populares daquele período tinham como princípio o resgate dos símbolos do trabalho, da vida dos camponeses, que hoje se encontram enraizados nos movimentos sociais/sindicais do campo, em seus espaços educativos diversos, como também na memória coletiva de seus povos (SILVA, 2006).

Com o Golpe Militar de 1964, essa concepção de educação que se propagava no país foi duramente afetada, através da censura dos meios de comunicação e participação social, controle da liberdade de expressão cultural e política. Nesse período, as organizações sociais ligadas a diversas lutas dos trabalhadores sofreram uma desarticulação (SILVA, 2006). Nesse momento também foram registrados altos índices de analfabetismo no país, e, como alternativa de superar esse cenário perante os órgãos internacionais, o governo investiu em campanhas de alfabetização, como o intuito de colocar o país rumo ao desenvolvimento, ao “Novo Mundo Rural”. Cabe destacar que, naquela época, as práticas de educação técnica extensionista, voltadas para o modelo de agricultura agroindustrial conservadora, se destacaram no campo brasileiro.

Nesse contexto de contradições, a resistência dos povos do campo a essa formação instrumentalista, voltada para os interesses do capital agrário, também se fez presente no campo brasileiro. Movimentos progressistas vinculados à Igreja Católica reiniciavam, de modo articulado, a formação de lideranças nas comunidades. As ações de resistências compreendiam, entre organizações religiosas construídas pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento Sindical Rural, especificamente a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), que, dentre suas especificidades, tinham como propósito comum: apoiar as organizações e lutas coletivas contra a injustiça social e defesa dos direitos trabalhistas de trabalhadores rurais.

Esses movimentos produziram ensinamentos sobre a importância das comunidades, da formação de base em prol dos direitos dos trabalhadores do campo e, principalmente, a importância de se construir processos educativos em diálogo com as experiências concretas de vida no campo. E hoje, considerando o contexto social e político em que vivemos, esses ensinamentos continuam sendo propagados por meio da articulação de novos sujeitos coletivos (SILVA, 2006),

trabalhando com novas bandeiras de luta que, em suas diversidades de direitos reivindicados (a exemplo da luta pela terra, pelas águas e pelas florestas), possuem como pauta comum a luta por outro projeto de desenvolvimento de campo, educação e sociedade.

E foi a partir dessas diversas articulações dos sujeitos coletivos, produzidas em um contexto de lutas e práticas de educação popular, que uma pluralidade de novos movimentos sociais e sindicais do campo (MOLINA, 2006; SILVA, 2006) tem se consolidado pelo país, a saber: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento Quilombola, Movimento Indígena, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento Agroecológico e os CEFFAs.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST):

Tem como reivindicação central a luta pela terra articulada à luta pela Reforma Agrária e pela transformação social do país. Este Movimento tem ocupado e conquistado áreas provenientes de grandes latifúndios que se encontram improdutivos e que se transformam em espaços de produção de vida e trabalho para diversas famílias assentadas. Como ressalta Caldart (2008), os Trabalhadores do MST, de modo coletivo, têm historicamente avançado não somente em termos de conquistas territoriais, mas também, têm progredido na luta por direitos políticos, sociais e educacionais. O MST vem desenvolvendo diversas experiências educativas como Cirandas Infantis, Escolas Itinerantes, Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos através do PRONERA, a formação continuada dos educadores assentados e a formação política de seus militantes.

Movimento Quilombola:

Constituído por grupos sociais que compartilham de uma identidade étnica comum, o Movimento Quilombola tem em seus modos de organização social e política características linguísticas, religiosas e culturais, que se diferem dos demais grupos da sociedade. No âmbito das organizações coletivas desse Movimento, podemos destacar a Coordenação Nacional de Articulação das

Comunidades Negras Rurais (CONAQ)⁶, que tem como objetivo lutar pela garantia de direito à terra e ao uso comum desta e dos recursos naturais pela criação de projetos de desenvolvimento econômico sustentável voltados para essas comunidades pela implementação de políticas públicas que consideram os modos de produção de vida – trabalho, alimento, práticas educativas, cultura – dos remanescentes de quilombo.

Movimento Indígena:

Os povos indígenas do Brasil têm sido protagonistas de diferentes lutas de resistências e de afirmação de suas identidades. Atualmente, no país, existe uma diversidade de organizações indígenas que vêm reivindicando direitos sociais básicos historicamente negados a esses povos como, a demarcação de suas terras, a valorização de seus modos de vida, trabalho e tradição cultural, o respeito as suas línguas nativas. Além disso, o direito a uma educação e a uma escola construídas a partir de práticas educativas e pedagógicas enraizadas em suas culturas se destacam entre as lutas indígenas. As organizações indígenas também têm lutado por políticas públicas que garantam o desenvolvimento de uma educação pluricultural, multiétnica e diferenciada para seus sujeitos a partir de projetos políticos pedagógicos de suas comunidades (SILVA, 2006).

Comissão Pastoral da Terra (CPT)

Surgiu a serviço das causas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, dando suporte as organizações coletivas produzidas por esses sujeitos de direito. Os posseiros da Amazônia foram os primeiros trabalhadores a terem seus direitos defendidos pela CPT, e logo depois as ações da Comissão se expandiram para diversas regiões do país. Ao defender o direito dos trabalhadores a terra, especificamente, os posseiros e sem-terra, a CPT se envolveu diretamente com as questões ligadas à Reforma Agrária. A Comissão Pastoral, ao longo do seu surgimento, construiu vínculos com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e se articula em âmbito nacional, regional e local através de encontros, assembleias, congressos, dentre outros eventos e práticas educativas.

⁶ Organização de âmbito nacional que representa diversas comunidades quilombolas espaços pelo território brasileiro. Os quilombolas, em suas lutas, buscam valorizar práticas educativas, culturais e de trabalho construídas em seus territórios, práticas essas que os definem como camponeses quilombolas do campo, grupo historicamente e etnicamente diferenciado. Fonte: <http://quilombosconaq.blogspot.com.br/>.

Pastoral da Juventude Rural (PJR):

A PJR segue os princípios eclesiais que têm como propósito conduzir a população jovem do campo à construção de uma sociedade justa e fraterna conforme os princípios cristãos. Busca incentivar a permanência dos jovens em suas comunidades, mobiliza esses sujeitos nas organizações e caminhadas de lutas por seus direitos. A Pastoral da Juventude Rural também se articula a outras pastorais e movimentos populares que, coletivamente, reivindicam condições dignas de vida e trabalho no campo. Junto à juventude do campo, a PJR desenvolve ações que potencializam a construção da identidade do jovem camponês. Incentivam esses jovens a participar de movimentos sociais, cooperativas, associações de pequenos agricultores, sindicatos, dentre outros.

Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB):

Movimento construído por famílias atingidas por barragens, que tem como propósito de luta, discutir o modelo energético em curso no país, a água como patrimônio da humanidade, a preservação ambiental dos rios, da fauna, da flora como instrumentos importantes para se pensar um projeto de desenvolvimento nacional e internacional. Articulados em âmbito local, regional e nacional, o MAB tem realizado encontros, e congressos que, dentre as diversas pautas de luta, colocam a luta os direitos das famílias ameaçadas ou atingidas pelas construções de barragens.

Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR):

É um movimento fundamentado na luta por diversos direitos dos sujeitos do campo – crianças, jovens, mulheres, assalariados, idosos aposentados, assentados da Reforma Agrária e tantos outros trabalhadores do campo. O MSTTR tem como um dos eixos estruturadores reivindicar um projeto de educação construído a partir da articulação com as demandas e modos de viver e trabalhar no campo. Através dos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STRs) o MSTTR se faz presente em diversos Estados e Municípios brasileiros. A um nível mais amplo, o Movimento congrega outras organizações com o objetivo de defender os direitos dos trabalhadores camponeses, a exemplo

da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)⁷, Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF).

Movimento das Mulheres Camponesas (MMC):

É um movimento autônomo, democrático e popular. Luta pela igualdade de direitos, participação e oportunidades em diferentes setores econômico, social e político no país. É um movimento organizado por mulheres camponesas: agricultoras, boias-frias, extrativistas, caçaras, posseiras, assentadas, posseiras, ribeirinhas, sem terras, dentre outras. A pauta central de luta do MMC é contra o modelo capitalista e patriarcal, lutam também por outro projeto de agricultura camponesa, baseado em práticas agroecológicas que respeitem as relações de produção, as relações familiares e sociais envolvidas nessa prática agrícola. Defende-se ainda um projeto popular para o país, participação política da mulher na sociedade e ampliação dos direitos sociais.

Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA):

É um movimento social do campo que emergiu da luta contra as desigualdades sociais e marginalização dos pequenos agricultores. O movimento se constitui por trabalhadores, jovens, e mulheres camponesas que buscam construir outro projeto de desenvolvimento da agricultura no país. O MPA luta pela produção sustentável de alimentos, baseada em práticas e relações agroecológicas de trabalho com a terra. Atualmente, seus sujeitos coletivos têm reivindicado um conjunto de políticas públicas voltadas para o incentivo e a valorização de técnicas agrícolas camponesas, bem como por políticas públicas que garantam seus direitos sociais básicos como moradia, educação, saúde para as famílias camponesas.

Movimento Agroecológico:

A agroecologia se constitui como um conjunto de conhecimentos e práticas relacionadas ao modo de produzir e se relacionar com a agricultura de

⁷ As lutas dos sujeitos coletivos do MSTTR ganharam contornos maiores por meio da construção do Projeto Alternativo de desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS) cujo objetivo traçar metas e ações que buscam garantir os direitos desses povos. Fonte: <http://www.contag.org.br/>.

maneira sustentável. Busca, por meio de práticas alternativas de produção agricultura, o respeito à natureza, às relações sociais e familiares, e à diversidade de sujeitos e de recursos naturais do campo, que além de produzir alimentos, também objetiva produzir renda para as famílias do campo e também da cidade. Em termos de lutas coletivas, o Movimento Agroecológico tem se articulado ao nível da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) que, por sua vez, promove a articulação de Redes, organizações dos movimentos sociais, ONGs e organizações científicas a respeito das experiências de agroecologia e, ainda, de temas prioritários da produção agroecológica, a exemplo da soberania alimentar, a biodiversidade, políticas públicas e financiamento para as práticas de agroecologia. Em âmbito nacional temos a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA)⁸, cujo objetivo é incentivar e contribuir para a produção de conhecimento científico no campo da Agroecologia, especificamente, busca apoiar e organizar eventos de socialização de conhecimentos científicos e técnicos relacionados à agroecologia.

Desse modo, os movimentos sociais do campo, além da luta por uma educação e por uma escola do e não para o campo, também defendem a luta pelo desenvolvimento de outro projeto de desenvolvimento da agricultura no país, que seja baseado em práticas e relações agroecológicas de produção de alimentos, a valorização dos modos de vida camponesa, enfim, os valores e produção de cultura e saberes da Educação Popular. O conjunto desses movimentos sociais e sindicais, ao reascender os princípios da Educação Popular, recorrem também, segundo Silva (2006, p. 78) aos “referenciais da cultura e da memória para a reescrita, a reconstrução da identidade de ver-se e ser visto de outras formas”. Desse modo, a cultura e a arte produzida nos movimentos sociais são elementos importantes para que educadores e educandos possam se reconhecer e se afirmar em termos de origem e pertencimento aos territórios educativos construídos nos próprios movimentos (MOLINA, 2006; SILVA, 2006, ARROYO, 2012). Como afirmado por Silva (2006), o resgate da produção pedagógica possibilita a construção dialógica de diferentes saberes e, ainda, possibilita a esses sujeitos descreverem a si próprios, falarem do espaço que ocupam, de reconstituírem a

⁸ Em conjunto, a ANA e a ABA mantêm a Agroecologia em Rede, um sistema de informações de acesso livre e público destinado a compartilhar conhecimento e experiências, práticas, pesquisas em Agroecologia envolvendo pesquisadores do Brasil e também da América Latina. Fonte: <http://aba-agroecologia.org.br/wordpress/>; <http://www.agroecologia.org.br/>.

versão da história de si mesmos, e de inventarem narrativas que os identificam como participantes de suas próprias histórias (SOUZA, 2004 apud SILVA, 2006).

Nessa lógica, os movimentos sociais/sindicais do campo, em coletivo, compartilham princípios e concepções educativas que, ao se efetivarem, produzem uma multiplicidade de práticas pedagógicas (SILVA, 2006; MOLINA, 2006). Essa articulação entre a produção pedagógica dos movimentos sociais com as diferentes práticas de formação dos sujeitos coletivos do campo, que possuem como eixo central a Pedagogia da Alternância, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas, as experiências de formação de educadores do campo ligadas ao PRONERA, e, demais Licenciaturas em Educação do Campo, dentre outros espaços formativos, tem possibilitado a consolidação do Movimento da Educação do Campo.

1.3 As Experiências de Formação por Alternância no Brasil

A Pedagogia da Alternância foi criada em 1935, a partir da iniciativa de agricultores e de um padre de um vilarejo da França, que percebeu a insatisfação dos filhos com o sistema de ensino francês em vigor naquela época, o qual era desarticulado à realidade de vida e trabalho no campo. Na França, a experiência foi denominada *Maison Familiale Rurale* (MFR), e na Espanha e Itália, Escola Família Agrícola (EFA). No Brasil, a Pedagogia da Alternância veio possibilitar que os jovens do campo pudessem frequentar a escola sem perderem o vínculo com a realidade de vida do campo (QUEIROZ; SILVA, 2008). Segundo Silva (2015), em nossa sociedade, as experiências iniciais com a Pedagogia da Alternância surgiram com as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), em 1968 no Espírito Santo. No decorrer desses 40 anos, o movimento das EFAs se expandiu para 17 estados brasileiros. Em meados dos anos de 1980, e sem ligação direta com as EFAs, foram criadas as Casas Familiares Rurais no estado de Alagoas (SILVA, 2000; 2012).

A despeito das especificidades e diferenças entre as EFAs e as CFRs, Silva (2003) ressalta que essas experiências compartilham como princípio educativo central a Pedagogia da Alternância na formação dos jovens, numa tentativa de articular, nos processos formativos, o trabalho agrícola na propriedade familiar com a formação teórica ministrada na escola que, além dos conteúdos escolares

básicos, engloba a formação do jovem camponês para a vida coletiva em suas comunidades associativa e comunitária.

Segundo Silva (2015), atualmente, existem na sociedade brasileira oito diferentes Centros de Formação por Alternância (CEFFAs): as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs); as Casas Familiares Rurais (CFRs); as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR); as Escolas de Assentamentos (EA); o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM); as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs); as Casas das Famílias Rurais (CDFRs) e o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR). Esse conjunto de experiências de alternância que compõe os CEFFAs, se articula por meio de diferentes associações em âmbito local, regional e nacional e internacional, a exemplo da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) (QUEIROZ, 2004).

No Brasil, contamos com presença de 239 Centros Familiares, distribuídos em 19 estados, abrangendo mais de 800 municípios e atendendo, atualmente, cerca de 20 mil jovens, filhos de agricultores familiares. E, em três décadas de atuação, os CEFFAs já formaram mais de 50 mil jovens (SILVA, 2006). De um modo geral, o processo de ensino-aprendizagem nos CEFFAs se concretiza a partir de um conjunto de instrumentos pedagógicos específicos, que busca a valorização da relação entre o meio escolar e familiar dos educandos do campo. Segundo Gimonet (2007), na implementação da Pedagogia da Alternância os instrumentos pedagógicos representam “um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 29).

Do conjunto de instrumentos pedagógicos utilizados pelos CEFFAs, na busca da interação e integração de saberes do meio familiar e escolar, podemos destacar os seguintes instrumentos: plano de formação; plano de estudo; colocação em comum – socialização e organização do saberes da realidade do aluno e do seu meio que servem de referência para as discussões teóricas em sala de aula; caderno de síntese da realidade do aluno; fichas didáticas, visitas de estudo; intervenções externas – palestras, seminários, debates; experiências/projeto profissional do aluno; visitas à família do aluno; caderno de acompanhamento da alternância; avaliação contínua e permanente (QUEIROZ, 2004).

Em sua obra “Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs”, Gimonet (2007) aponta que os instrumentos pedagógicos da alternância visam garantir a relação entre os fundamentos teóricos e os saberes das experiências ou realidade de vida; favorecer a formação associada, buscando incluir no processo de aprendizagem conteúdos científicos, técnicos e saberes do cotidiano dos “alternantes” buscando também ser “um instrumento de trabalho para que os jovens aprendam a aprender” (GIMONET, 2007, p. 52).

O trabalho pedagógico dos CEFFAs reconfigura os papéis dos sujeitos atores do processo educacional em busca do desenvolvimento local, conjugado ao desenvolvimento do meio para, assim, construir uma formação e desenvolvimento integral tanto do território, quanto dos sujeitos do campo. Para Gimonet (2007), vivenciar a alternância na formação significa “compreender e praticar”. Tendo isto em vista, a alternância não é simplesmente o movimento de alternar Tempo Escola e Tempo Comunidade, mas sim, integrar, de modo dialógico, tempos e espaços educativos da escola e comunidade.

Nesse sentido, Silva (2000; 2003) identifica que, apesar do princípio comum, as lógicas, finalidades e práticas de alternância nessas experiências educativas apresentam características e contornos muito diferentes, o que sustenta sua tese da existência, em nossa sociedade, de alternâncias, no plural. Ao defender a existência de alternâncias educativas, Silva (2003), apoiada nos estudos de Malglaive (1979) também discorre sobre os três tipos de alternância existentes no contexto da formação por alternância na França: a alternância justapositiva ou falsa alternância; a alternância aproximativa ou associativa; e a alternância real ou integrativa.

Segundo a autora, a alternância justapositiva ou falsa alternância é caracterizada por uma sucessão de tempos e espaços consagrados às atividades de trabalho e estudos, ora em ambiente familiar, ora em ambiente escolar. A alternância aproximativa ou associativa é definida por uma certa organização didática dos dois períodos de formação, ou seja, família e a escola, entretanto, configurando-se por uma simples adição de atividades entre si, desconexas. Já a alternância real ou integrativa é caracterizada por um efetivo envolvimento produtivo do alternante em atividades produtivas, desenvolvida a partir de processos de construção de conhecimentos, articulação prática-teoria e prática (SILVA, 2003). A alternância integrativa, conforme Silva (2000; 2003), é

entendida como uma pedagogia de relações entre instituições como a escola, a família e a comunidade, buscando também, o diálogo de saberes populares, familiares, experiências educativas, tradições religiosas. A alternância integrativa pressupõe, então, uma pedagogia de relações, onde processos de ação, pesquisa e formação permanente sejam construídos coletivamente entre educandos, monitores, famílias e comunidade. Ou seja, a alternância integrativa não se constrói apenas na relação teoria e prática, movimento entre escola e comunidade, mas também e fundamentalmente através das “alternâncias educativas” (SILVA, 2003), entre instituições e sujeitos do campo que se articulam, se integram e constroem saberes e metodologias diversas.

A alternância nos CEFFAs se constitui como uma Pedagogia em constante construção (GIMONET, 2007). Trata-se de uma Pedagogia que se diversifica em termos de conceitos, metodologias, finalidades e, principalmente práticas pedagógicas. Sendo assim, é a partir dessa diversidade de princípios e práticas que a expansão da Pedagogia da Alternância em diferentes espaços formativos pelo país tem contribuído para a construção de diferentes termos, terminologias. Como ressalta Silva, “se para umas experiências a alternância é assumida tanto como metodologia, quanto como método; para outras, é considerada como um sistema ou, ainda, como denominada tempo escola/tempo comunidade” (SILVA, 2010, p. 184).

Se, em seus estudos iniciais, Silva (2000; 2003) reconhece a existência de “alternâncias educativas” no âmbito das EFAs e CFRs, também em pesquisas mais recentes, quando analisa a multiplicação das experiências de formação por alternância no âmbito do Movimento da Educação do Campo, especificamente os contornos da alternância nos Programas ProJovem Campo e Residência Agrária (SILVA, 2015), a autora afirma que, como experiências em construção, a alternância assume não apenas diferentes terminologias, mas também diferentes contornos, princípios e práticas, e, conforme os contextos, diferentes finalidades e sujeitos envolvidos nessa dinâmica de formação.

Ao considerar a alternância como uma das metodologias que busca concretizar os fundamentos da Educação do Campo, Antunes-Rocha e Martins (2011) afirmam que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA baseia-se em uma alternância em que a comunidade é entendida como um espaço físico, social e político de dimensão formativa. Nesse Programa, a

alternância de Tempo Escola e Tempo Comunidade foi utilizada, inicialmente, através da criação de cursos de nível Médio integrado ao Ensino Técnico para atender à necessidade de formação de monitores que residiam nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, para que estes atuassem na alfabetização de adultos. Também, com o objetivo de investir na formação dos sujeitos do campo para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o PRONERA investiu na criação de cursos de nível superior, a exemplo dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, Direito, Agronomia e demais cursos em alternância (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Atualmente, os programas PROCAMPO, PRONACAMPO e abertura do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi 02/2012, viabilizaram a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo com a finalidade de formar educadores aptos a lecionarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com MOLINA; ANTUNES-ROCHA (2014), as experiências acumuladas na implementação de cursos de formação de educadores do campo, sejam eles, normal médio, e, especificamente, os de Pedagogia da Terra e de Licenciatura, apoiados pelo PRONERA e construídos em parceria com os movimentos sociais do campo, serviram de base para a construção das propostas de formação nas LedoCs por diferentes instituições pública do país.

Dessa forma, essas Licenciaturas em Educação do Campo têm se baseado nos princípios e instrumentos pedagógicos da alternância sob a lógica das experiências do PRONERA, na construção de práticas formativas de seus sujeitos coletivos em espaços tempos da universidade e das comunidades - territórios educativos desses sujeitos.

Considerando as experiências de formação por alternância construídas através do PRONERA e suas influências na implementação dos cursos de educadores do campo que, buscamos situar, nesta pesquisa, as experiências de formação por alternância que se encontram em desenvolvimento nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes instituições de Ensino Superior do nosso país.

1.3.1 A Formação por Alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo

A formação de educadores no Brasil é um tema recorrente entre as pesquisas acadêmicas brasileiras. Conforme Molina e Antunes-Rocha (2014), as precárias condições de formação e de trabalho desses profissionais tornam-se razão disso, e, em se tratando dos educadores que atuam em escolas do campo, essa realidade se torna ainda mais grave. Como apontado pelas autoras, no contexto histórico da educação escolar no campo, estudos têm evidenciado a presença de um professor leigo, sem formação adequada para exercer a profissão docente (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Contudo, os movimentos sociais/sindicais, do final da década de 1980, preocupados com esta realidade de descaso educacional e abandono do campo e de sua população, passaram a pressionar o Estado a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, educadores e, ainda, políticas públicas que possam garantir condições de trabalho e formação desses profissionais (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

É neste cenário de lutas, particularmente da emergência e consolidação do Movimento da Educação do Campo que ocorreu a criação de políticas públicas relacionadas à alfabetização de crianças, jovens e adultos do campo, o acesso e permanência à educação superior, formação inicial e continuada de educadores do campo. Dentre essas políticas, destaca-se como recente conquista da EdoC, a criação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), criado através do MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADi). Esse Programa surgiu a partir de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo em parceria com universidades públicas em busca de viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (SANTOS; SILVA, 2016).

O PROCAMPO, antes de se consolidar oficialmente como programa em 2007, teve sua proposta de formação executada com a realização de um Projeto Piloto de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; SÁ, 2012). Assim, a convite do MEC, devido à indicação dos movimentos sociais pelas experiências anteriores com projetos e ações na Educação do Campo, quatro universidades conduziram a experiência piloto. Foram elas: a Universidade de Brasília (UnB) em parceria com o Instituto Terra, Universidade Federal de Minas

Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) (MOLINA, 2015).

Ele foi criado articulação com os objetivos e práticas de incentivo à formação inicial de educadores do campo construídos através do PROCAMPO que, segundo Santos e Silva (2016), foi criado, em 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

O PRONACAMPO propõe um conjunto de ações articuladas com objetivo de apoiar tecnicamente e financeiramente Estados e Municípios na implementação de políticas de educação do campo, visando à garantia de acesso e permanência dos sujeitos do campo na Educação Básica e Ensino Superior. Visa, ainda, a afirmação dos saberes, da diversidade e da cultura desses sujeitos. As ações do PRONACAMPO giram, basicamente, em torno de 4 eixos: 1) Gestão e Práticas Pedagógicas; 2) Formação de Educadores; 3) Educação Profissional e Tecnológica; e 4) Infraestrutura.

Em relação ao eixo Formação de Educadores e a partir da experiência Piloto, o PRONACAMPO estabeleceu como meta total para o período de 2012 a 2014 a formação de 45 mil profissionais para atuação em escolas do campo, sendo prevista a formação de 15 mil profissionais por ano (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Todavia, a proposição desta meta foi questionada e se tornou alvo de debates, sobretudo no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). As discussões produzidas no FONEC, realizado em 2012, resultaram no documento *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo*, construído como instrumento auxiliar na orientação da atuação política das organizações, entidades e movimentos sociais integrantes do Fórum (FONEC, 2012). O Fórum teve como desafio principal construir uma análise coletiva, não somente do PRONACAMPO, mas também, das relações que o constituíram enquanto política pública voltada para a educação dos trabalhadores do campo.

É nesse contexto de debates e lutas por políticas públicas de formação de educadores do campo que, também em 2012, ocorreu o lançamento do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi N° 02/2012, convocando as Universidades públicas e Institutos de Ciência e Tecnologia brasileiros para a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de caráter permanente nas instituições. O referido Edital resultou na aprovação e abertura de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em 42 instituições públicas de Ensino Superior do país.

Visando à permanência dos educandos nos cursos e a manutenção de seus vínculos com a realidade de vida no campo, o Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi N° 02/2012 orienta, na sua segunda página, que as Licenciaturas em Educação do Campo devem apresentar “organização curricular por etapas equivalentes à semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade”. Assim, mais que garantir que os educandos tenham acesso à formação superior e mantenham vínculos com o trabalho no campo, a alternância tem por finalidade construir uma articulação entre as práticas formativas dos cursos e contextos de vida, trabalho e luta dos educandos em seus territórios.

Para Antunes-Rocha e Martins (2011), os tempos e espaços de formação do campo e da universidade tornam-se de extrema importância para a concretização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Afirmam ainda que

O termo Tempo Comunidade constitui-se no diálogo com outro termo, Tempo Escola, no contexto da luta e construção de possibilidade da escolarização dos povos do campo. Esses termos não podem ser compreendidos de forma separada, porém são distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processo e produtos relacionados à formação pedagógica (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 214).

A relação Escola-Territórios compõe a matriz pedagógica dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Nesse contexto é via a alternância que universidades e territórios permanecem em constantes diálogos na construção de possibilidades de formação dos sujeitos do campo. Portanto, a universidade e território constituem, nesses cursos, universos de produção e socialização de saberes.

Deste modo, os termos Tempo e Tempo Comunidade não podem ser compreendidos separadamente, pois a dinâmica de formação por alternância visa uma articulação de espaços, tempos e práticas diferenciadas no processo de formação dos educadores. Ao defender a articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, Antunes-Rocha e Martins (2011) também reconhecem que a especificidade desses dois processos formativos no que diz respeito ao espaço, tempo, as relações sociais que ao se articularem, emergem limites e possibilidades de formação de educadores do campo. Dessa forma, a articulação entre os dois

universos educativos, universidade e território, além de possibilitar uma integração entre teoria e prática, também é orientada para favorecer aos educandos uma melhor compreensão e o desenvolvimento de ações de intervenções no contexto de suas realidades de vida (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, segundo Molina (2015), têm por objetivo a formação de educadores para atuarem na docência multidisciplinar, com ênfase na organização escolar do trabalho pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, ainda, na gestão de processos escolares e comunitários do campo. Em termos dos princípios e finalidades das Licenciaturas em Educação do Campo, Molina e Sá apontam três dimensões da formação que os cursos devem garantir: “preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos comunitários” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 470).

A habilitação da docência por área de conhecimento constitui uma das principais dimensões dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA e SÁ, 2012). A matriz curricular desses cursos, segundo as orientações do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi N° 02/2012, assume como estratégia de habilitação dos docentes, a formação pelas seguintes áreas de conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. A formação por área de conhecimento tem como objetivo ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, sobretudo, no que diz respeito ao Ensino Médio.

Além disso, a habilitação por área de conhecimento visa possibilitar, dentre outros fatores, que as dimensões gestão de processos educativos escolares e comunitários se articulem (MOLINA e SÁ, 2012). Ou seja, “essas três dimensões estão inter-relacionadas e decorrem da própria concepção de Educação do Campo que conduz esta graduação” (ibidem, p. 470), visto que um dos desafios desses cursos é promover processos, práticas e metodologias formativas que permitam a necessária articulação entre educação e experiência/realidade de vida dos educandos, mantendo o equilíbrio entre o rigor de trabalho da produção científica e a valorização das práticas educativas e socioculturais vivenciadas por esses sujeitos em suas comunidades, nos movimentos sociais e demais espaços/tempos de seus territórios.

Neste aspecto, analisando as estratégias de ingresso nessas Licenciaturas, Molina (2015) reafirma a importância das instituições realizarem um vestibular específico, que garanta a presença de educandos vinculados aos movimentos sociais como forma de contribuir para a construção de princípios e identidade dos cursos. De acordo com a autora, é necessário que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo sejam integrados, preferivelmente, pelos sujeitos do campo; ainda, a dinâmica de formação por alternância deve ser realizada em articulação com os processos e práticas das escolas existentes nos territórios dos educandos.

Como é defendido por Antunes-Rocha e Martins (2011, p. 225), a formação por alternância, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, é uma estratégia pedagógica que “melhor se aproxima de uma educação no e do campo, isto é, por ser esta a que qualifica no movimento da prática educativa os diferentes sujeitos (educandos, educadores, mediadores) e práticas do campo”. Ou seja, na compreensão das autoras, a formação por alternância nesses cursos constitui uma prática de formação que tem por finalidade consolidar as experiências de vida e de trabalho desses sujeitos.

No contexto das Licenciaturas em Educação do Campo, a formação por alternância é entendida como uma possibilidade dos educandos manterem-se vinculados ao contexto de origem e também dialogarem suas experiências de vida com as práticas formativas dos cursos. Sendo assim, concordamos com Antunes-Rocha e Martins (2011, p. 224) quando estes sublinham que a formação por alternância nessas Licenciaturas “exige um novo olhar, um novo fazer, uma nova forma de compreender a organização dos conteúdos, do trabalho do educador e do educando no contexto acadêmico”, apontando para outra concepção e prática educativa de formação por alternância. Nesse sentido, como um processo educativo em constante construção, a formação por alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo tem se caracterizado por diferentes denominações, conforme os contextos e finalidades de formação política, pedagógica e metodológica.

Reconhecendo a formação por alternância como prática pedagógica em constante construção no contexto do Ensino Superior, a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, orientados por essa dinâmica, se constitui fenômenos emergentes no contexto das universidades brasileiras. E, enquanto “novidades”, conforme salientado por Molina (2015), a criação e expansão desses

cursos vêm apresentando desafios para a Educação do Campo, com destaque para os esforços a fim de efetivar ações de ingresso e permanência dos educandos nas Licenciaturas em Educação do Campo, de maneira a amenizar a histórica desigualdade de garantia do direito a educação pela população do campo. Embora consideradas como fenômenos ainda emergenciais, essas Licenciaturas têm se destacado no âmbito das produções acadêmicas produzidas em diferentes programas de pós-graduação do país. Nesse sentido, na seção que segue, buscaremos destacar nesta pesquisa as produções que abordam os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em seus processos de formação por alternância.

1.3.2 Licenciatura em Educação do Campo & A Formação por Alternância na Produção Acadêmica Nacional

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, assim como as experiências de formação por alternância no Ensino Superior, são fenômenos educacionais recentes no contexto acadêmico. Sendo assim, ainda são poucos os trabalhos que analisam as especificidades e contornos da alternância nesses cursos de formação de educadores do campo.

Assim, reconhecendo a formação por alternância como estratégia fundante para a construção da dinâmica de formação desses cursos, realizamos uma revisão da literatura visando identificar e analisar os estudos sobre os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, especificamente, de forma a identificar o que essas produções revelam sobre a formação por alternância.

De certo compreendemos que, no âmbito do Ensino Superior, as primeiras experiências de formação por alternância se deram a partir de diferentes cursos de formação de educadores do campo promovidos pelo PRONERA - Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo – e ainda, através da Experiência Piloto de Licenciaturas em Educação do Campo, implementadas em universidades públicas (UnB; UFMG; UFS; UFBA), do país no âmbito do PROCAMPO. No entanto, como esta pesquisa tem como campo empírico um recente curso de Licenciatura em Educação do Campo – a LICENA/UFV, especificamente na formação por alternância, em nossas análises privilegiamos apenas os estudos que versam sobre os recentes cursos de Licenciatura em Educação do Campo, criados em

instituições de ensino brasileiras, sobretudo após o lançamento do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi N° 02/2012, a partir do qual se promoveu uma expansão maior dessas Licenciaturas pelo país.

No conjunto da literatura analisada, destacamos as contribuições dos estudos de Costa (2012), Trindade (2011), Silva (2012), Barbosa (2012), Silva (2013), Bentes (2014), Teles (2015) que, buscaram compreender as concepções e significados sobre o processo inicial de formação de educadores do campo, e, ainda, a partir de relatos de educandos, apresentam importantes elementos sobre as experiências de alternância no Ensino Superior.

Como elemento comum, os trabalhos ressaltam a importância da formação inicial dos educadores para atuação em escolas do campo, movimentos sociais e demais processos e práticas socioeducativas com crianças, jovens e adultos camponeses. Além disso, também evidenciam a diversidade de educandos que frequentam os cursos. Diversidade esta, que diz respeito ao vínculo com movimentos sociais, condições de vida, trabalho no campo, faixa etária, grupos étnicos, entre outros aspectos que favorecem valiosas trocas de conhecimentos entre os educandos que, por sua vez, interferem positivamente e potencialmente na construção da identidade e práticas de formação dessas Licenciaturas.

Investigando o processo inicial de formação no curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará, realizado no âmbito do PROCAMPO, em relação ao atendimento das exigências formativas dos educadores do campo, Costa (2012) evidencia que a formação pela alternância é compreendida pelos educandos do curso como uma possibilidade de interação com a realidade de vida em suas comunidades e/ou assentamentos, conforme destacado no depoimento de um dos educandos.

É fundamental essa pedagogia da alternância, uma vez que nós não ficamos apenas na teoria em sala de aula voltamos para as comunidades, onde atuamos, e podemos por em prática tudo aquilo que aprendemos em sala e o que é melhor colocamos em prática interagindo com os comunitários, com as pessoas que moram nessas comunidades, repassando esses conhecimentos, fazendo com que despertem para a importância que tem (EDUCANDO apud, COSTA, 2012, p. 136).

Na concepção do educando, a formação por alternância é considerada como um importante elo de articulação das experiências vivenciadas nos espaços

e tempos da universidade e da comunidade-territórios, objetivando superar a tradicional fragmentação do conhecimento escolar, e ainda, a dicotomia entre teoria e prática dos processos educativos e pedagógicos construídos nos cursos.

Ao investigar a Licenciatura em Educação do Campo (LedoC) da UnB, especificamente, buscando identificar em que medida essa experiência de formação produz ações contra hegemônicas nos espaços em que se concretiza, Trindade (2011) aponta que a alternância é compreendida pelos educandos como uma alternativa pedagógica que valoriza as raízes e cultura camponesa. Nesse estudo, os educandos ainda destacam que a alternância é condição essencial para o funcionamento de um curso de formação de educadores do campo, tendo em vista que essa prática educativa tem como princípio o diálogo entre a teoria e a prática nos diferentes tempos e espaços das comunidades e universidade.

Desse modo, conforme Trindade (2011), formação por a alternância é entendida por esses sujeitos como uma dinâmica em constante movimento que se concretiza na medida em que a realidade de vida dos educandos, seus múltiplos saberes são inseridos e articulados com os processos formativos do curso. Ou seja, na concepção dos educandos é necessário pensar práticas de alternância que busquem potencializar a relação entre a diversidade de sujeitos, tempos e espaços educativos com a dialogicidade das práticas pedagógicas na Licenciatura.

Considerando o desafio de articulação do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, Silva (2013), ao analisar as concepções dos educandos da Licenciatura Plena em Educação do Campo do Pará (IFPA), no Polo Castanhal, evidencia que, apesar das dificuldades de articulação entre as experiências educativas construídas nesses dois espaços de formação, a alternância é considerada por esses sujeitos como uma metodologia de extrema importância para a estruturação e princípios de um curso de formação de educadores do campo. Para eles, a alternância vem possibilitando uma compreensão mais crítica da realidade em que vivem, à medida que suas experiências concretas de trabalho e de vida são potencializadas em ambos os espaços de formação – comunidade e universidade.

Na compreensão dos educandos, a alternância entre comunidade e universidade aliada à pesquisa como princípio educativo de intervenção na realidade, se constitui como uma prática inovadora (SILVA, 2013). A ação de conhecer e intervir nos espaços educativos em seus territórios, à luz de

referenciais teóricos trabalhados no curso durante o Tempo Escola, permite aos mesmos uma maior compreensão de como trabalhar com práticas de intervenção em seus territórios, de modo que envolva coletivamente o contexto familiar e toda a comunidade.

Em linhas gerais, os trabalhos de Costa (2012), Trindade (2011) e Silva (2013) apresentam avanços em termos de articulação de tempos e espaços educativos do Tempo Escola e do Tempo Comunidade construídas nas Licenciaturas em Educação do Campo pelo país. Em contrapartida, também constatamos nos estudos de Barbosa (2012), Bentes (2014) e Teles (2015) limites e dificuldades de efetivação da formação por alternância nas LedoCs.

O estudo de Teles (2015) buscou compreender em que sentido a formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UnB possibilita ou não consolidar a relação entre os educandos e os processos de aprendizagem, identificando os aspectos que precisam ser melhorados na articulação de práticas formativas entre a Universidade e a Comunidade. A partir dos relatos dos educandos do curso, Teles (2015) observou que a relação base da alternância – Tempo Escola e Tempo Comunidade – tem apresentado conflitos e ausência de diálogo em sua construção. Segundo a autora, a orientação das práticas de inserção dos educandos nas comunidades-territórios deixa a desejar por parte dos educadores formadores no curso. Os educandos da Licenciatura, nesse sentido, relataram dificuldades de compreensão finalidades e conceitos teóricos abordados nas atividades de pesquisa e inserção em suas comunidades, devido, por um lado, à ausência de orientação dos educadores e, por outro, dos territórios educativos desses sujeitos abarcarem uma multiplicidade de contextos de vida e de trabalho muito além das exigências dessas pesquisas (TELES, 2015).

Ainda em suas avaliações, os educandos também afirmam que nem sempre as atividades de pesquisa e de inserção planejadas no decorrer do Tempo Escola são efetivadas, em razão da falta de organização e disciplina deles no desenvolvimento dessas práticas em suas comunidades. Ao evidenciar essas dificuldades de articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, Teles (2015) afirma que a Pedagogia da Alternância não se converte em Pedagogia se a educação não alcançar os protagonistas dessa prática educativa – os sujeitos do campo – na ação de conhecer para transformar a si mesmos, o meio onde vivem e produzir vida no campo.

Nessa mesma lógica, Barbosa (2012), ao analisar a organização do trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB na formação de educadores do campo, afirma que as práticas pedagógicas construídas na LedoC/UnB ainda não se constituíam como uma verdadeira integração entre os dois tempos/espços formativos da universidade e da comunidade. Embora proposto no projeto político do curso – desenvolver a articulação de experiências educativas entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade –, o que realmente se efetivava era a construção de dois planejamentos (TE e TC) separadamente. Conforme Barbosa (2012), a equipe de educadores da Licenciatura ainda não havia compreendido que cada espaço/tempo de formação tinha sua própria lógica, mas que, para construir uma verdadeira alternância, eles precisam estar integrados.

Ainda sobre os desafios da construção da alternância na LedoC/UnB, Barbosa (2012) constatou que a carga horária destinada para as atividades de articulação com a comunidade não foi reconhecida pela Instituição, sendo assim, a atuação dos educadores no TC dependia da vontade, interesse desses educadores em compreender os objetivos e práticas de formação por da alternância no curso, especificamente da importância do Acompanhamento do Tempo Comunidade. Além disso, a ausência de recursos materiais e financeiros para custear as viagens dos educadores aos territórios dos educandos dificulta ainda mais a articulação TE e TC. Em suas análises, Barbosa (2012) ainda evidencia que a Universidade não colaborava em termos de ações para a permanência dos estudantes na Licenciatura, uma vez que, os educandos não são beneficiados com bolsas de auxílio moradia, alimentação, dentre outras políticas de permanência de estudantes na universidade.

Apesar de inúmeras dificuldades na Licenciatura em Educação do Campo da UnB, a “complementariedade do Tempo Escola e do Tempo Comunidade é eixo estruturante do curso” (BARBOSA, 2012, p. 266), pois esse processo de articulação entre dois tempos educativos no contexto universitário é uma novidade histórica no Ensino Superior. É considerando a importância da formação por alternância e seus processos de articulação entre TE e TC que as análises do estudo de Bentes (2014) merece destaque nesta revisão de literatura.

Ao investigar os desafios do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

(IFPA), Bentes (2014), assim como Barbosa (2012), também evidencia desafios a serem superados no desenvolvimento da formação por alternância no curso, particularmente no que diz respeito ao acompanhamento por parte das atividades de pesquisa desenvolvidas durante o Tempo Comunidade. No período em que os discentes estão inseridos em suas comunidades, construindo experiências formativas em seus próprios territórios em articulação com os conteúdos trabalhados no espaço acadêmico, fica evidente a ausência de acompanhamento por parte dos educadores formadores e da coordenação da Licenciatura (BENTES, 2014).

Apesar da falta de acompanhamento das atividades do Tempo Comunidade, os educandos relataram algumas práticas vivenciadas no curso que contribuíram para a efetivação das experiências construídas junto as suas comunidades, escolas e outros espaços do campo. Um exemplo disso, foi o relato de que as atividades do Tempo Comunidade, nas escolas do campo, oportunizaram aos educandos a debater a construção de projetos políticos pedagógicos entre os professores e supervisores dessas escolas, apresentando a eles, a Pedagogia da Alternância, em seus princípios, aspectos metodológicos e possibilidades de trabalhar com o currículo integrado a partir de seus instrumentos pedagógicos como, planos de estudos, colocação em comum entre outros (BENTES, 2014).

Considerando as experiências exitosas de formação por alternância construídas na Licenciatura Plena em Educação do Campo (IFPA), analisadas no estudo de Bentes (2014), no trabalho de Silva (2012) também foram ressaltadas as experiências de formação por alternância bem-sucedidas. O trabalho teve como objetivo analisar de que forma e quais valores cooperativos estão sendo construídos pelos educandos do Assentamento Itaúna (GO) na execução do projeto político pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UnB. Silva (2012) evidenciou que os educandos participantes da pesquisa vivenciaram ricas histórias de vida em diferentes espaços do campo, como em movimentos sociais, escolas e demais ambientes socioeducativos em suas comunidades e territórios.

Nesse sentido, é a partir dessas experiências de vida que esses sujeitos construíam no interior do curso os valores de cooperação conforme princípios do projeto político pedagógico da Licenciatura (SILVA, 2012). Nesse trabalho foi

identificado ainda que, dentre os oito participantes da pesquisa, três haviam concluído o Ensino Médio aliado à formação técnico profissional em Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Sendo assim, as percepções que construíram da formação por alternância, na Licenciatura em Educação do Campo da UnB, se aproximavam da compreensão que tinham da formação por alternância proposta nas EFAs que frequentaram.

Para eles, na formação por alternância das Escolas Famílias, embora tivesse como princípio fundamental de formação a integração espaços educativos da escola, família e comunidade, na realidade, o que acontecia era uma alternância aproximativa, ou seja, as experiências de vida camponesa desses sujeitos apenas se somava aos conteúdos curriculares de formação escolar profissional, sem contar que, não havia, por parte dos monitores o acompanhamento das atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade. Ao reconhecer essas experiências, esses educandos observam que, de certo modo, a alternância aproximativa se reproduz na Licenciatura em Educação do Campo da UnB (SILVA, 2012, p. 147). Apesar das dificuldades de integração dos saberes produzidos nos territórios educativos do campo com os conhecimentos construídos no espaço universitário, segundo Silva (2012), os educandos relataram como aspecto positivo, o sentimento de trabalho coletivo nas comunidades, nos movimentos sociais, até mesmo nas aulas teóricas por meio de debates acerca do conceito e práticas de coletividade.

Sendo assim, podemos observar que ambos os sujeitos envolvidos nesse curso – educandos e educadores formadores – são desafiados a construir outra pedagogia que vai contra a lógica da educação escolar ‘bancária’ e tradicional, que seja fundamentada num processo educativo inter e multidisciplinar de sujeitos, espaços, tempos e saberes, levando em consideração suas experiências de vida e formação construídas antes e no decorrer do curso.

No conjunto, os estudos de Costa (2012), Trindade (2011), Silva (2012), Silva (2013), Barbosa (2012), Bentes (2014) e Teles (2015) evidenciaram, dentre outros aspectos, que a formação por alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes universidades brasileiras tem se consolidado a partir de práticas e finalidades diversas. Por ser uma metodologia com finalidades pedagógicas e educativas diversas e, ainda, recentes no Ensino Superior, a formação por alternância tem apresentado vários desafios em seu processo de construção e reconhecimento enquanto dinâmica de formação emancipatória no

contexto acadêmico. É uma Pedagogia que desafia não somente os educandos, educadores formadores, coordenadores do curso, mas também desafia as universidades e seus demais espaços formativos a possibilitar uma infraestrutura que atenda as finalidades, princípios e instrumentos pedagógicos dessa prática educativa.

Em linhas gerais, em termos de desafios, os estudos apontam que é preciso superar a ausência de integração de processos e práticas educativas entre os dois espaços de formação: comunidades - territórios e a universidade. Ou seja, conforme destacado por Barbosa (2012, p. 263), “construir um curso em Alternância é, sem sombra de dúvidas, um enorme desafio e, inserir o tempo comunidade como tempo formativo pode ser considerado um dos maiores”. Além disso, os trabalhos evidenciaram a necessidade de construir uma relação dialógica entre educandos e educadores formadores nesses dois espaços/tempos educativos, para que assim, as finalidades e princípios de formação humana, social e política dos sujeitos coletivos do campo, proposta nos projetos políticos pedagógicos dos cursos se efetivem concretamente.

Essas pesquisas revelaram, ainda, que a formação por alternância é o elemento diferencial na formação de educadores do campo. Especificamente nesses estudos, a alternância é considerada como estratégia metodológica que visa integrar experiências tanto de natureza teórica, quanto práticas dos educandos em tempos e espaços pedagógicos e socioeducativos da universidade e de suas comunidades-territórios, propiciando a esses sujeitos uma ampla formação humana, social e profissional.

Os estudos apontaram ainda que a formação por alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo se apresenta como uma prática educativa desafiadora, visto que educandos e educadores estão em momento único de aprendizagem coletiva e interdisciplinar. O desafio ainda é maior, pois, além do comprometimento dos sujeitos envolvidos nessa dinâmica, exige que a Universidade como um todo se integre ao compromisso de pensar um currículo e infraestrutura diferenciados que garantam uma formação política e social dos educadores do campo e até mesmo dos estudantes dos demais cursos.

Sendo assim, a partir da análise dessas produções acadêmicas, compreendemos que só se constrói um curso em alternância de tempo, espaço, processos e experiências socioeducativas entre campo e universidade se a

instituição, os educadores e os educandos envolvidos nessa dinâmica estiverem abertos ao diálogo e à intervenção nesses espaços de formação.

1.4 Teoria das Representações Sociais & Contribuições para a Pesquisa

A teoria das representações sociais emerge de uma perspectiva sociológica da psicologia social, originada na Europa, com a publicação da obra *La Psychanalyse: Son image et son public* de Serge Moscovici, em 1961. Com essa publicação, foi aberto um campo de estudo que assumiu uma postura crítica em relação à forma de pensamento tradicional e hegemônico das pesquisas em psicologia social. Em sua teoria, reconhecendo que o conhecimento é produzido e compartilhado socialmente, o que favorece a construção de uma determinada realidade semelhante a um grupo de indivíduos, Moscovici (1978) propõe uma compreensão sobre esses conhecimentos a partir de uma lógica que articula a dimensão psicológica e social (SÁ, 1993).

Partindo dessa premissa de articulação psicossocial entre sujeito, objeto e sociedade, Moscovici (1978) realiza uma distinção entre universos consensual e reificado, na qual enquanto o universo reificado diz respeito aos conhecimentos construídos pela ciência, por meio de relações sistemáticas e hierárquicas de poder; o universo consensual diz respeito aos conhecimentos práticos, produzidos no cotidiano - ou seja, os saberes do senso comum. É justamente na comunicação existente entre esses dois universos que Moscovici (1978) considera que ocorre o processo de construção das representações sociais. Sob essa lógica, os saberes sociais do senso comum, de caráter simbólico e imaginativo, que são produzidos a partir de dimensões afetivas e cognitivas, passam a orientar uma corrente de estudos que busca compreender esses saberes do senso comum que, por sua vez, tornam-se objetos de conhecimentos da ciência epistemológica (SÁ, 1998).

Mas o que são, afinal, as Representações Sociais? Moscovici (1978), em sua obra inaugural, não teve a preocupação em apresentar uma definição clara do conceito, centrando-se mais em explicitar as bases conceituais e metodológicas da teoria. Coube a Jodelet (1993), sistematizadora dos estudos de Moscovici, elaborar uma definição sobre as representações sociais, consideradas “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo

prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1993, p. 4).

Segundo a teoria elaborada por Moscovici, a construção das representações sociais envolve dois processos básicos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é o processo em que o indivíduo necessita transformar uma imagem, pensamento, ideia em algo concreto, materializado, tangível. Já a ancoragem é o processo de incorporação cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento pré-existente (JODELET, 1993).

Nesse processo de construção, Moscovici (1978) destaca que as representações são estruturadas em duas faces indissociáveis: a face figurativa e a face simbólica. Para Alves-Mazzotti (1994, p. 63) “isto significa que, cada figura corresponde um sentido e cada sentido uma figura”. Ou seja, a face figurativa ou imaginante diz respeito ao objeto, já a face simbólica corresponde ao sentido atribuído ao objeto pelo sujeito. São, portanto, faces do processo de construção de representações sociais, cuja finalidade é buscar orientar e/ou dar sentido as coisas, imagens, comportamentos que inicialmente são novos, estranhos. Ou seja, as representações são produzidas para transformação de algum objeto estranho, não familiar em algo familiar.

Ao considerarmos esses dois processos, entendemos que as representações sociais são construídas por meio de interação e comunicação social entre os sujeitos. Logo, a construção das representações acontece em todas as ocasiões e lugares onde os sujeitos se encontram, se relacionam, se comunicam e reafirmam, coletivamente, seus conceitos e ideias. Conforme estudos realizados por Jodelet (1993), as representações sociais se constituem como um processo de interpretação e, ainda, que orientam nossa relação com o mundo e com os outros, organizando e orientando nossas condutas e comunicações sociais. Por ser considerada orientadora de condutas e de comportamentos, a Teoria das Representações Sociais tem conquistado cada vez mais espaço em diferentes campos de pesquisa. O fenômeno da representação social está inscrito em um contexto ativo, logo, de certo modo, deve ser concebido pela pessoa ou pelo grupo como processo de prolongamento de suas ações, atitudes, condutas sociais (ABRIC, 1994). Para o autor, as representações sociais são de caráter cognitivo e social, um guia para as ações, práticas e relações sociais. O significado dessa

Teoria está ancorado em concepções mais amplas intervindo nas relações simbólicas e cognitivas, próprio de um fenômeno social.

Compreendendo as representações sociais como fenômeno inscrito em um contexto ativo de relações e práticas, conforme Abric (1994), as representações sociais produzem um conjunto de expectativas sobre a realidade vivida, de modo que a seleção de informações, interpretações de contexto buscando tornar a realidade semelhante a suas representações sociais. Especificamente na sociedade brasileira, segundo Sá (1998), tem se registrado um expressivo número de estudos sobre representações sociais articulados a diferentes temáticas como as relações de trabalho e saúde, as condições de trabalho, identidades e escolhas profissionais. No campo da educação, Alves-Mazzotti (1994) ressalta que a teoria das representações sociais vem sendo utilizada como caminho teórico-metodológico para a compreensão da multiplicidade de experiências, processos e práticas educativas construídas e ressignificadas no contexto escolar, a partir da interação dos sujeitos envolvidos nesses processos escolares.

Em uma revisão da literatura sobre as produções acadêmicas nacionais que utilizam as representações sociais no âmbito das experiências de formação de educadores do campo, identificamos que ainda são poucas as pesquisas que abordam especificamente as representações sociais e sobre a formação dos licenciandos do campo e demais processos formativos sobre a Educação do Campo. Nesse sentido, os trabalhos de Ferrari (2011), Moura (2011), Miranda (2014) e Menezes (2013), mesmo que indiretamente, têm como objeto de análise a Educação do Campo, seus processos e práticas educativas.

Ao investigar as dinâmicas educativas do campo em meio aos processos de territorialização camponesa nas Serras do Brigadeiro⁹, buscando identificar avanços, contradições e desafios da Educação do Campo na atualidade e, dentre os objetivos específicos, analisar as representações sociais dos sujeitos envolvidos sobre Educação do Campo, Território e Território Educativo, Ferrari (2011) constatou que as representações sociais sobre Educação do Campo construídas

⁹ Território Rural Serra do Brigadeiro, tem sua extensão territorial composta pelos municípios de Araponga e Divino junto aos municípios de Ervália, Fervedouro, Miradouro, Pedra Bonita, Sericita, Muriaé e Rosário da Limeira, cujo território foi reconhecido e homologado em 2003 pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável (CEDRS) de Minas Gerais, no âmbito do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (FERRARI, 2011, p. 48).

pelos sujeitos participantes da pesquisa estavam relacionadas às experiências educativas formais, realizadas por eles em espaços escolares, ancoradas na relação professor/aluno, e não formais procedentes de experiências coletivas, comunitárias e de movimentos sociais/sindicais. Já o conceito de território foi representado pelos participantes como uma dimensão relacional entre as ideias de Educação do Campo e de Território é, portanto, na concepção dos entrevistados um espaço de relações de poder, de produção de vida e trabalho do campo.

Outro trabalho que teve a Teoria das Representações Sociais como orientação teórico-metodológica foi a pesquisa de Moura (2011), que analisou as representações sociais dos educadores do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, do estado de Minas Gerais, sobre a Pedagogia da Alternância, a fim de identificar os contornos da alternância construída no Programa. Os resultados desse trabalho evidenciaram que a representação social dos educadores sobre a Pedagogia da Alternância ancorava-se na ideia central de uma proposta inovadora de educação, a partir de uma perspectiva pedagógica e social que indicava possibilidades de uma melhoria na qualidade de vida, das condições de trabalho e das relações socioeducativas dos jovens e seus familiares do campo. A Alternância foi representada como uma “prática pedagógica em que se alternam tempos e espaços físicos de aprendizagem, sob uma compreensão de uma organização de articulação espaço-temporal escolar, contrapondo-se ao modelo de ensino tradicional [...]” (MOURA, 2011, p. 74). A autora constatou, ainda, que as representações sociais construídas sobre a alternância pelos participantes de seu estudo são orientadas na ideia central de uma prática pedagógica inovadora que visa articular as relações produzidas pelos sujeitos envolvidos nessa dinâmica de formação, a partir da sucessão de tempos e espaços, isto é, entre a escola e a comunidade.

Outro estudo que, dentre outros objetivos, tem como objeto de análise as representações sociais sobre a Educação do Campo e agroecologia é o trabalho de Miranda (2014). Ao investigar as representações sociais e as práticas educativas dos Intercâmbios Agroecológicos, enquanto experiência da articulação entre a Educação do Campo e Agroecologia em desenvolvimento, a autora identificou que, na concepção dos agricultores entrevistados em seu estudo, a agroecologia é associada às ideias de diversidade, conservação das águas e redução do consumo de insumos agrícolas, ou seja, entendida como modelo de agricultura que utiliza

procedimentos naturais de trabalho com a terra, sustentada por um sistema de produção agroecológica, que tem como base uma relação de respeito mútuo entre agricultor e natureza, diferente da lógica da produção agrícola industrial. Além disso, Miranda (2014) identificou que os agricultores entrevistados entendem a agroecologia enquanto estilo de vida, que abrange não apenas outra relação agricultor-natureza, orientada para o desenvolvimento de uma agricultura natural, mas principalmente, uma dimensão que ultrapassa as relações de produção em suas propriedades, à medida em que envolve relações entre agricultores e a sociedade.

Ao analisar as representações sociais sobre Educação do Campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Menezes (2013) identificou, de modo compartilhado, a tendência dos licenciandos associarem a Educação do Campo ao termo *luta*, permitindo analisar, com base na teoria do núcleo central (ABRIC, 1994), que esse termo tem a função de gerar o significado básico e consensual da representação e organização de outros elementos representativos do grupo social. Demais expressões como *respeito, construção, saber, igualdade, valorização, desenvolvimento, sustentabilidade, conhecimento, reconhecimento, trabalho, oportunidade, compromisso*, dentre outras também se fizeram presentes na representação dos educandos sobre Educação do Campo. Conforme Menezes (2013), a Educação do Campo para esses sujeitos tem como significado maior a luta por um novo projeto de educação, escola e desenvolvimento do campo brasileiro. Sendo assim, para a autora, o grupo de licenciandos compreende a Educação do Campo como um paradigma educativo que busca, através da valorização da cultura, de seus direitos, saberes, modo de trabalho e vida no/do campo, construir uma identidade camponesa em coletivo.

Nessa lógica, a análise dos estudos de Ferrari (2011), Moura (2011), Miranda (2014) e Menezes (2013) nos possibilitou compreender que as pesquisas sobre representações sociais articuladas com a temática formação de educadores do campo giram em torno de processos e práticas educativas produzidas pelos sujeitos coletivos do campo em diferentes espaços de formação nos seus territórios, a exemplo da dinâmica de formação por alternância, dos Intercâmbios Agroecológicos e, sobretudo, a respeito da própria concepção de campo,

Educação do Campo e Território. Daí a necessidade de estudos que busquem analisar as Licenciaturas em Educação do Campo, numa perspectiva de compreensão sobre as representações sociais construídas pelos sujeitos integrantes dessas experiências educativas sobre as práticas de formação construídas nos cursos.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar as concepções e procedimentos metodológicos que orientaram a realização desta pesquisa. Primeiramente, apresentamos as contribuições da abordagem da pesquisa qualitativa para a realização deste estudo, bem como as orientações e procedimentos técnicos de coleta e sistematização dos dados da investigação. Em seguida, elucidamos o processo de análise das informações coletadas.

2.1 A Abordagem da Pesquisa & Procedimentos Técnicos de Coleta de Dados

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a dinâmica de formação por alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV, a partir das experiências de vida e representações sociais construídas pelos seus educandos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Ludke e André (1986), tem como uma de suas características possibilitar ao pesquisador se inserir e estabelecer relações com o universo de estudo e, ainda, apreender os significados atribuídos pelas pessoas aos fenômenos ou objetos da realidade. Nesse sentido, a escolha pela abordagem de pesquisa qualitativa se justifica pela natureza do nosso objeto de estudo, ou seja, a formação por alternância no contexto do Ensino Superior que, que embora considerado um fenômeno educacional recente, vem produzindo ricas experiências de formação, sobretudo, quando analisada na diversidade de perfis dos educandos do campo.

Ao discutir sobre os procedimentos e técnicas de realização da pesquisa qualitativa, Oliveira afirma que:

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2004, p. 115).

No entendimento de Oliveira (2004), os estudos que se apoiam na abordagem qualitativa de pesquisa buscam identificar, descrever e compreender um problema, hipótese de estudo, buscando conhecer as particularidades da investigação para assim, interpretar e classificar diferentes processos, relações sociais, opiniões sobre um dado assunto, problema e/ou comportamentos construídos por um grupo social.

Dessa forma, nosso estudo buscou, a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, identificar, descrever e analisar a complexidade da nossa hipótese de investigação, ao considerar que as experiências de vida, as práticas formativas vivenciadas em espaços escolares e não escolares pelos educandos da LICENA, precisamente o contato com experiências de formação por alternância anterior ao ingresso nesta Licenciatura, contribuem para orientar suas representações sociais sobre a formação por alternância no curso. Assim, através da aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise documental, analisamos a interação entre variáveis diversas produzidas nesta pesquisa. Desse modo, através da análise documental, foi possível selecionar, fazer a leitura e inferência de diferentes trabalhos acadêmicos acerca das temáticas abordadas nesta pesquisa, buscando sempre, a partir da análise dessas fontes secundárias, trazer contribuições que contribuíssem com o nosso objeto de investigação.

Especificamente por meio da aplicação de questionários para a turma LICENA/2015, identificamos diferentes aspectos acerca do perfil socioescolar e profissional dos educandos, destacando a idade, faixa etária da turma, origem social, local de moradia, contato com experiências de formação por alternância, pertencimento a grupos, organizações, movimentos sociais/sindicais do campo. E, através da realização das entrevistas com os educandos, também foi possível, com base nos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa articulada ao método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), compreender, classificar, e, ainda, estabelecer distribuição de frequências dos temas, subtemas, categorias e subcategorias de análise. Foi nessa fase também que, os sentidos e as representações sociais construídas pelos educandos sobre a formação por alternância emergiram. Orientados pelos princípios da pesquisa qualitativa e, de acordo com os objetivos propostos para este estudo, na realização desta investigação combinamos uma fase exploratória, uma fase sistemática de coleta de dados e uma fase de análise dos dados.

Na fase exploratória, realizamos um aprofundamento teórico sobre as temáticas que orientam nossa pesquisa, especificamente sobre o Movimento da Educação do Campo e seus sujeitos coletivos, a Pedagogia da Alternância e criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo pelo país. As reflexões em torno do Movimento da Educação do Campo e seus sujeitos coletivos, com destaque para as experiências pedagógicas que os movimentos sociais do campo têm produzido pelo país, foram realizadas tendo como referências os estudos de Arroyo (2012), Caldart (2008; 2015), Molina; Antunes-Rocha (2014), Silva (2006), Molina (2006). Para a compreensão sobre a Pedagogia da Alternância, em suas origens e história, nos apoiamos nos estudos de Gimonet (2007); para conhecermos as principais experiências educativas da Pedagogia da Alternância no Brasil, nossas referências foram os trabalhos de Queiroz (2004) e Queiroz; Silva (2008), Silva (2000; 2003; 2015). Em relação à implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nos apoiamos nos estudos de Molina (2015), Molina e Sá (2012), Antunes-Rocha e Martins (2011).

A fase sistemática de coleta de dados consistiu na análise documental, aplicação de questionários e realização das entrevistas. Por meio da análise de documentos, realizamos a caracterização da proposta político pedagógica da LICENA, com destaque para o perfil dos ingressos e as concepções de alternância propostas. Esse tipo de análise permitiu-nos identificar informações por meio de questões ou hipóteses de interesse, ora complementando dados obtidos por outros instrumentos, ora descobrindo novos aspectos de um tema ou fenômeno (LUDKE e ANDRÉ, 1996). Desse modo, foram analisadas fontes documentais diversas, a exemplo do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi Nº 02/2012; do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP), o Decreto Nº 7.352/2010, dentre outros documentos e estudos relacionados à criação das Licenciaturas em Educação do Campo. Nesses documentos buscamos analisar os seguintes aspectos: objetivos do curso, estrutura curricular, práticas educativas, instrumentos pedagógicos, concepções e princípios da formação por alternância, perfil dos educandos, dentre outros aspectos que possibilitaram uma melhor compreensão sobre os contornos da alternância na formação dos educadores do campo na UFV.

Através dos questionários realizamos a caracterização do perfil socioescolar dos educandos da LICENA, turma 2015, buscando destacar o vínculo

deles com escolas e movimentos sociais do campo. Conforme Ludke e André (1986), o questionário constitui uma técnica de pesquisa que objetiva levantar informações sobre a realidade de vida dos entrevistados. Cabe destacarmos que a escolha da turma de 2015 para aplicação dos questionários foi decorrente de um contato inicial realizado com os educandos no dia da matrícula deles na UFV que, por ter sido muito significativo, foi sendo paulatinamente ampliado no decorrer dos Tempos Escola. A aplicação do questionário foi realizada durante o 3º Tempo Escola dos educandos, especificamente em julho de 2016. Naquele momento, realizamos inicialmente a apresentação e discussão coletiva do projeto de pesquisa junto aos educandos, destacando os objetivos, os caminhos metodológicos da investigação e o convite para participarem da pesquisa. Na sequência, realizamos a aplicação do questionário à todos (N=88) presentes na disciplina ENA 132 - Práticas educativas III: Organização dos Processos Educativos¹⁰. Do total de questionários aplicados, houve um retorno de 75 deles, o que corresponde a 85% dos educandos. A utilização do questionário teve como objetivo caracterizar o perfil dos educandos da LICENA, destacando, especificamente, suas características pessoais, escolares, profissionais e sociais dos educandos, abrangendo, dentre outros aspectos, comunidades de pertencimento, vínculos com escolas e movimentos sociais do campo, experiências de formação por alternância.

A partir da sistematização e análise dos dados obtidos com os questionários, passamos para etapa de constituição da amostra do estudo, com a seleção de educandos da LICENA para serem entrevistados. Nesse processo tivemos como referência os critérios para composição de uma amostra intencional que, segundo Thiollent (2008), caracteriza-se por um pequeno número de pessoas escolhidas, de forma intencional, conforme a relevância que apresentam para os objetivos de estudo. Nesse sentido, os critérios para seleção dos educandos que integrem a amostra da pesquisa foram, além de serem educandos da LICENA da turma de 2015, terem realizado, ao longo de seus percursos escolares e da participação em movimentos sociais, experiências de formação por alternância. Acrescente-se a esses critérios, a disponibilidade e o interesse manifesto pelos educandos em participarem do estudo.

¹⁰ Disciplina ministrada pelas professoras Élide Lopes Miranda e Natália Rigueira Fernandes, no dia 21 de julho de 2016, de 8:00 às 8:40 horas da manhã, na sala 208 do Pavilhão de Aulas 2 (PVB) da UFV.

Tendo como referência esses critérios, identificamos um grupo de 24 educandos que vivenciaram experiências de formação por alternância em escolas e movimentos sociais/sindicais do campo. Dentre esse conjunto de educandos, identificamos que a maioria deles foi egressa, bem como composta de monitores de Escolas Famílias Agrícolas. Dessa forma, para compor nossa amostra de pesquisa foram selecionados 9 educandos egressos e monitores de Escola Família Agrícolas. O quadro 1 abaixo apresenta a composição da amostra:

	Movimentos Sociais/Sindicais do Campo	Nº Educandos
Egressos de Escolas Famílias Agrícolas	MSTTR (MAB) (PJR) (MPA) CEFFAs ¹¹ (MST)	6
Educandos monitores de Escolas Famílias Agrícolas	Movimento Agroecológico CEFFAs ¹² Movimento Quilombola	3

Quadro 1 - Constituição da Amostra da Pesquisa.

Fonte: Pesquisa Direta/Questionários – LICENA – 2015.

Assim, escolhemos para a composição da nossa amostra de pesquisa, educandos da LICENA egressos de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) (n=6), monitores de EFAs (N=3). O grupo de educandos selecionados participa, especificamente, dos seguintes movimentos e organizações sociais e sindicais do campo: Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento Agroecológico, Movimento Quilombola. É importante ressaltarmos que foram selecionados para composição da amostra da pesquisa um grupo de educandos que, antes mesmo de ingressar na LICENA, já vivenciava, na condição de egressos e monitores de EFAs vinculados a movimentos

¹¹ Participa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.

¹² Participa da Associação Mineira de Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA).

sociais/sindicais do campo, processos formativos diversos, em espaços formais e não formais.

Realizada a composição da amostra da pesquisa, iniciamos a realização das entrevistas, com objetivo de conhecer as experiências de vida dos educandos, principalmente as experiências de alternância e suas representações sociais. Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada pela possibilidade de maior flexibilidade, podendo a pesquisadora repetir, reformular perguntas, que podem resultar em novas hipóteses e indagações de estudo, além de permitir observar a conduta, reações físicas e emocionais desses sujeitos (TRIVIÑOS, 2012). É importante ressaltar que as entrevistas foram construídas a partir de um roteiro básico que abordava as seguintes questões: Como foram as experiências de alternância anteriores à LICENA? Qual atuação nos movimentos sociais do campo que participam? Como definem a alternância na LICENA? Quais contribuições da alternância para a formação de educadores do campo? Quais aspectos positivos da alternância no curso? Que melhorias eles consideram necessárias? De um modo geral, essas foram as questões centrais das entrevistas, oriundas dos seguintes temas geradores: experiências de vida; representação social sobre a alternância e avaliação da alternância na LICENA.

O tema experiências de vida teve como finalidade permitir aos educandos entrevistados descreverem as experiências escolares vivenciadas por eles em escolas do campo e na formação por alternância. Além disso, foi solicitado aos educandos que narrassem suas experiências em movimentos sociais do campo. O tema representação social sobre a alternância objetivou possibilitar aos sujeitos explicitarem a lógica que orienta a compreensão deles sobre a experiência de alternância vivenciada na LICENA. O terceiro e último tema, avaliação da alternância na LICENA, teve como propósito identificar a opinião dos educandos sobre os limites e potencialidades da alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV.

Na realização das entrevistas, portanto, foram privilegiadas as informações sobre o perfil socioescolar e profissional, processos formativos vivenciados em espaços escolares e não escolares, com destaque para as experiências de alternância, vínculos e atuação em movimentos sociais/sindicais, grupos comunitários e/ou religiosos, etc. Em termos de representações sociais, esse

conjunto de informações sobre a vida dos educandos, nos auxiliou em uma maior compreensão sobre os sentidos atribuídos por eles à formação por alternância.

Em relação à sua operacionalização, a realização das entrevistas ocorreu de forma satisfatória, com a participação efetiva dos 9 educandos, durante o período de 29 de agosto a 02 de setembro de 2016, 4º Tempo Escola (TE), no Campus da UFV. Realizadas as entrevistas e suas transcrições, demos início à fase sistemática de análise dos dados qualitativos.

2.2 Procedimentos de Análise dos Dados da Pesquisa

Na fase de análise das informações coletadas, trabalhamos todo o material obtido por meio das entrevistas utilizando o Método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), cuja definição é assim expressa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1977, p.38).

A análise de conteúdo é, assim, um procedimento de análise de informações verbais e/ou simbólicas, cuja finalidade é produzir inferências sobre um determinado tema. Nesta pesquisa, este método teve por finalidade realizar inferências sobre as experiências de vida dos educandos da LICENA e suas representações sociais sobre a formação por alternância.

Na sua operacionalização, foram realizadas as três etapas básicas do método que, conforme Franco (2003), podem ser assim descritas: pré-análise, descrição analítica e tratamento/inferência/interpretação dos dados.

A pré-análise caracteriza-se como a etapa de organização do material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as informações iniciais, o que inclui a leitura flutuante do material coletado, a escolha do que será analisado de modo específico nas entrevistas e nos documentos. Em nossa pesquisa, a etapa de pré-análise envolveu a organização e leituras preliminares dos relatos produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. A pré-análise caracterizou-se por uma etapa importante da análise de nossos dados, pois, nesse

momento realizamos leituras e releituras do material coletado, rememorando as falas, gestos e olhares dos participantes na ocasião das entrevistas. Essa etapa também contribuiu para que os temas geradores – experiências de vida; representação social sobre a alternância e avaliação da formação por alternância na LICENA - se apresentassem de forma mais consolidada no conjunto dos relatos dos educandos.

Nesse processo, a leitura flutuante foi se “tornando mais precisa em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos” (BARDIN, 1977, p. 96).

A descrição analítica, por sua vez, caracteriza uma etapa de exploração do material através dos processos de codificação, classificação e categorização do material. A codificação consiste na transformação dos dados brutos obtidos, a fim de organizá-los e agregá-los em unidades, ou seja, categorias (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003). Nesse momento, realizamos recortes temáticos dos relatos produzidos pelos educandos para, em seguida, serem organizados por meio de categorias. Ou seja, realizamos então, a análise temática desses relatos que, segundo Bardin, “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105).

O processo de construção de recortes temáticos partiu dos temas geradores pré-estabelecidos. Entre os temas experiências de vida e avaliação da formação por alternância na LICENA surgiram subtemas de análise. Em relação ao tema experiências de vida foram criados cinco subtemas: experiências de formação por alternância; semelhanças entre as experiências de formação por alternância EFAs – LICENA; diferenças entre as experiências e experiências de formação por alternância EFAs – LICENA; experiências em movimentos sociais/sindicais do campo; experiências em movimentos sociais/sindicais e atuação na LICENA. Quanto ao tema avaliação da alternância na LICENA surgiram os seguintes subtemas: dificuldades da formação por alternância; potencialidade da formação por alternância; contribuições da alternância para a formação de educadores do campo; sugestões de melhores da formação por alternância no curso.

Após a realização dos recortes temáticos, isto é, a distribuição de subtemas, realizamos a categorização das entrevistas buscando extrair a ideia principal de cada discurso por meio de categorias *a posteriori*, elaboradas após análise do material, emergidas das falas dos entrevistados, expressando o ponto central da análise, ou seja, os relatos sobre as experiências de vida, as representações sociais sobre a formação por alternância na LICENA, bem como a avaliação dessa dinâmica formativa em construção no curso. Sendo assim, associadas aos temas e subtemas anteriormente explicitados, construímos categorias articuladas as subcategorias e suas respectivas distribuição e numeração das frequências em que emergiram da análise dos relatos.

Em relação ao tema *experiências de vida*, especificamente, ao subtema experiências de formação por alternância, emergiu de modo compartilhado entre os nove entrevistados a seguinte categoria: interação escola, família e comunidade. Na especificidade dessa categoria, surgiram as respectivas subcategorias: instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância (5/9); relação teoria e prática (4/9). A partir do subtema diferenças entre as experiências de formação por alternância nas EFAs e na LICENA, surgiu a categoria: prática de formação por alternância, conseqüentemente gerando as subcategorias: finalidade de formação dos sujeitos (7/9); alternância de tempo entre a escola/família, no contexto das EFAs, e entre universidade/territórios no contexto da LICENA (2/9). Já no outro subtema semelhanças entre as experiências de formação por alternância nas EFAs e na LICENA emergiram da análise dos relatos a categoria valorização das experiências de vida dos educandos nos dois universos de formação (5/9); e instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância (4/9).

Ainda sobre o tema experiências de vida, identificamos o subtema experiências em movimentos sociais/sindicais do campo. Por meio deste subtema foi criada a categoria processos formativos vivenciados nos movimentos, bem como suas respectivas subcategorias: práticas educativas (6/9); práticas administrativas (3/9), construídas pelos educandos nessas organizações sociais. Por último, a partir do subtema experiência em movimentos sociais/sindicais e atuação na LICENA, emergiu, na totalidade de entrevistados, a categoria formação política.

Na especificidade do tema *representações sociais sobre a formação por alternância na LICENA*, emergiram, de modo compartilhado entre as falas dos educandos, as categorias: interação entre espaços e tempos educativos da universidade e da comunidade acompanhada das subcategorias: estudo e permanência no campo (6/9); e metodologia ativa (3/9). Nessa fase de análise das entrevistas buscamos construir categorias abrangentes dos sentidos da formação por alternância dada pelos educandos.

Em se tratando do tema *avaliação da formação por alternância na LICENA*, seguida do subtema dificuldades da formação por alternância no curso, as categorias de análise envolveram o posicionamento dos educandos, educadores e universidade.

Da categoria educandos foi criada a subcategoria ausência de participação dos educandos no curso (3/9); já da categoria educadores emergiu a subcategoria: sobrecarga de atividades durante o Tempo Escola (2/9). Quanto à categoria universidade, surgiu, a partir da compreensão dos relatos produzidos pelos educandos, a subcategoria falta de infraestrutura para atender a demanda do curso (4/9). Sobre o subtema contribuições da alternância para a formação de educadores do campo, emergiu, entre a totalidade de entrevistados, a categoria reconhecimento do campo como espaço educativo.

Por fim, no último subtema, sugestões de melhoria da formação por alternância no curso, as falas dos educandos indicaram categorias relacionadas também ao posicionamento dos educandos, educadores e universidade. Na categoria educandos, foi possível destacar a subcategoria: defesa da Educação do Campo na LICENA (2/9). Na categoria educadores, os relatos dos entrevistados nos levaram a criar as respectivas subcategorias: atividades didático-pedagógicas durante o Tempo Escola (3/9); efetivação do Acompanhamento do Tempo Comunidade (2/9). Da categoria universidade emergiu a subcategoria construção de espaços físicos adequados à dinâmica de formação do curso (2/9).

Enfim, esse processo construído na fase de análise das entrevistas é caracterizado, segundo Bardin (1977), por reagrupamentos das categorias que, conforme suas amplitudes ou especificidades, vão gerando as subcategorias. Nessa fase, a análise de conteúdo constitui uma “técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1977, p. 18). Assim, em nossas análises

obedecemos a critérios sistemáticos de listagem da distribuição das frequências e numeração da amostra de categorias e subcategorias emergidas da fala dos educandos entrevistados.

A terceira fase, de tratamento, inferência e interpretação dos dados, constituiu o ponto central das nossas análises. A partir da categorização das entrevistas realizamos as interpretações e inferências dos dados em diálogo com as referências teóricas que fundamentaram este estudo: o movimento da Educação do Campo, seus sujeitos coletivos, as experiências de formação por alternância em diferentes espaços de formação, inclusive nas Licenciaturas em Educação do Campo pelo país, as produções acadêmicas acerca dessas Licenciaturas (destacando as análises sobre as práticas de formação por alternância) e, ainda, as contribuições teórico-metodológicas da Teoria das Representações Sociais. Foi precisamente nesta etapa que buscamos identificar as representações dos educandos sobre a formação por alternância construídas pelo grupo de educandos entrevistados, para, em seguida, com base nas ações e práticas formativas propostas no Projeto Político Pedagógico da LICENA, identificar os contornos da alternância em construção no curso.

CAPÍTULO III

QUEM SÃO OS EDUCANDOS DA LICENA?

Neste capítulo buscamos descrever o perfil socioescolar e profissional dos educandos da turma de 2015 da LICENA/UFV, com destaque para uma caracterização socioescolar e profissional dos sujeitos participantes da pesquisa. Apresentamos o perfil dos educandos que ingressaram na LICENA em 2015, construído a partir dos dados obtidos com os questionários e com os documentos disponibilizados pela Secretaria da LICENA/UFV e, também, descrevemos, de modo mais detalhado, as características sociais, escolares e profissionais dos 9 (nove) educandos entrevistados nesta pesquisa.

3.1 Caracterização Socioescolar e Profissional dos Educandos da LICENA

A expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em nossa sociedade trouxe para dentro das universidades brasileiras a emergência de diferentes fenômenos educacionais. Dentre esses fenômenos, destacamos a formação por alternância e o ingresso de educandos com perfis heterogêneos que, até então, se encontravam à margem do acesso ao Ensino Superior. Sujeitos que, segundo Arroyo (2012), têm contribuído para a construção de práticas formativas inovadoras nos cursos de formação de educadores do campo. Nesse aspecto, Silva (2014) tem destacado em suas reflexões a necessidade de conhecermos melhor quem são esses educandos e como suas experiências de vida, de trabalho e de lutas, em diferentes espaços socioeducativos do campo, contribuem para os processos de formação construídos nesses cursos. É nessa perspectiva que apresentamos um perfil dos educandos da LICENA.

São educandos que tiveram seus ingressos na UFV no ano de 2015, na turma autodenominada “Semeando Saberes”¹³, e que possuía no início do curso 114 estudantes matriculados¹⁴. Todavia, por ocasião da realização do trabalho de

¹³ A escolha do nome da turma Semeando Saberes foi construída em conjunto pelos educandos da LICENA. Esse nome significa para esses sujeitos o trabalho no/do campo. Enquanto educadores, eles têm o dever de semear e cultivar saberes por onde passam, buscando valorizar a luta e a defesa de uma educação do campo que valha a pena e seja igualitária.

¹⁴ Informações disponibilizadas pela Secretaria do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Departamento de Educação – UFV.

campo, no mês de junho de 2016, devido a desistências, trancamentos e mudanças de curso, encontravam-se matriculados e frequentes no curso um número de 88 educandos, sendo que, deste total, 75 educandos responderam o questionário. Os dados dos questionários revelam que, no conjunto, os educandos da LICENA são sujeitos relativamente jovens. Assim, dos 75 respondentes dos questionários, 48% (N=36) deles possuem entre 18 e 21 anos de idade, enquanto 31% (N= 23) possuem entre 22 e 25 anos. 12% (N= 9) têm entre 26 e 30 anos, 5% (N= 4) possuem entre 31 a 40 anos e, somente 4% (N= 3) têm acima de 40 anos de idade, conforme ilustrado no Gráfico 1.



Gráfico 1 - Faixa Etária dos Educandos da LICENA
Fonte: Pesquisa Direta/Questionários – LICENA - 2015.

Esses resultados sobre a faixa etária dos educandos da LICENA vão ao encontro das análises do estudo de Costa (2012) que, investigando os processos de formação de educadores do campo, construídas no curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LEPC) do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará, constatou um predomínio de estudantes jovens entre 20 a 35 anos (76%), educandos com idade entre 36 a 45 (17%) e de 46 a 55 anos (7%), constituindo uma turma de perfil etário heterogêneo. Como podemos observar, em termos de faixa etária, também na LICENA predomina uma turma heterogênea. Uma turma composta por jovens que, se de um lado estão iniciando a carreira profissional enquanto educadores do campo; por outro, já vivenciaram diversas experiências de formação ligadas a Educação do Campo. Assim, antes mesmo de tornarem educandos da LICENA, trazem em suas identidades marcas de sujeitos sociais e políticos do campo.

Assim como evidenciado no estudo de Costa (2012), também constatamos que o número de educandos da LICENA com idade acima de 40 anos se apresenta

em menor frequência em comparação ao número de jovens, 48% (N=36) que possuem entre 18 e 21 anos de idade. Entretanto, isso significa que, apesar de tímida, a presença de estudantes mais velhos no Ensino Superior é contínua. Esse dado também revela o interesse desses sujeitos em dar continuidade à formação acadêmica e, ainda, nos provoca a refletir sobre os fatores que motivam pessoas de diferentes faixas etárias a ingressarem em um curso de licenciatura relativamente recente nas universidades públicas, que tem como objetivo formar educadores para atuarem em processos socioeducativos no campo brasileiro.

Em relação ao sexo, a maioria dos educandos da LICENA é composta de mulheres – 68% (N=51) educandas e 32% (N=24) são homens. O Gráfico 2 ilustra essa distribuição por sexo.

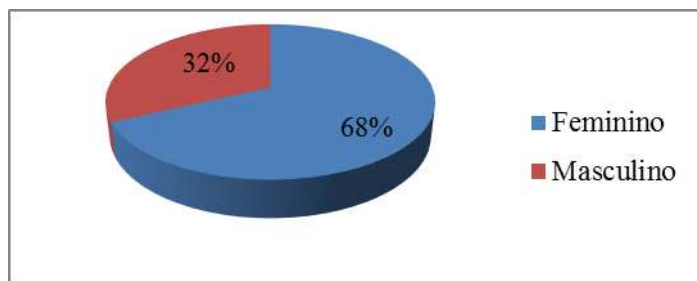


Gráfico 2 - Distribuição dos Educandos da LICENA por Sexo.

Fonte: Pesquisa Direta/Questionários – LICENA - 2015.

Ao investigar os desafios enfrentados na construção do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo do Pará, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Bentes (2014) evidencia em seu estudo, assim como Costa (2012), uma predominância de estudantes do sexo feminino (57%), comparado ao sexo masculino (43%). Esses dados, relativos à distribuição por sexo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, convergem com os dados da nossa pesquisa, uma vez que o número de mulheres se sobrepõe ao de educandos do sexo masculino na LICENA.

Nesta mesma linha de raciocínio, ao verificar que a maioria dos educandos da Licenciatura Plena em Educação do Campo são mulheres (59%), Costa (2012) ressalta que esse dado pode ser compreendido como resultado de processos históricos e políticos existentes em nossa sociedade desde as primeiras décadas do século XX, que colocam a docência como uma profissão predominantemente feminina. A autora ainda destaca que o número de homens nesse curso também é

significativo, evidenciando que, embora os espaços de atuação profissional docente sejam, em sua maioria, compostos por mulheres, na Licenciatura Plena em Educação do Campo da UFPA, a formação docente não se caracteriza exclusivamente como profissão feminina, mas também masculina (COSTA, 2012).

Se compararmos, utilizando essa lógica, a divisão por sexo dos educandos da LEPC aos dados obtidos em nossa pesquisa, também podemos afirmar que a turma de 2015 da LICENA é constituída, em sua maioria, por mulheres, mas que também possui um número significativo de educandos do sexo masculino (32%). Essa porcentagem evidencia, dentre outros fatores, que a LICENA tem despertado interesse tanto de homens quanto de mulheres que vivem no campo, efetivando a proposta do curso de formação dos povos do campo, em sua diversidade de identidades, culturas, etnia e gênero. Além disso, podemos considerar que a formação por área de conhecimento em Ciências da Natureza, presente nessa Licenciatura, contribuiu para despertar o interesse de homens e mulheres do campo de ingresso no curso e de construção de processos e práticas educativas multidisciplinares em espaços escolares, mas também em espaços/tempos pedagógicos de suas comunidades, movimentos sociais e territórios de pertencimento.

Cabe destacar que a distribuição dos educandos por faixa etária e sexo nos faz refletir sobre os possíveis fatores que levaram esse grupo de licenciandos, de idades diversas, a ter interrompido seus processos de escolarização em algum momento de suas vidas. Se considerarmos a proporção de mulheres na turma, podemos inferir que esse abandono dos estudos, se deve à necessidade no campo, devido a relações patriarcais, das mulheres, em sua maioria, serem destinadas ao trabalho doméstico, o abandono dos estudos para fins matrimoniais, maternidade, dentre outros.

E em relação às comunidades de pertencimentos dos educandos, a análise dos dados dos questionários revelou que a maioria deles, 52% (N=39), é oriunda de comunidades rurais; 24% (N=18) são provenientes de comunidades quilombolas, 13% (N=10) de assentamentos e apenas 11% (N=8) residem em áreas urbanas.

De acordo com os recenseamentos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes aos anos de 2010, é considerada urbana

a área sede de município (cidade) e de distrito (vila), oficialmente definida e caracterizada por construções, arruamentos e intensa ocupação urbana; as áreas afetadas por transformações decorrentes do desenvolvimento urbano e aquelas reservadas à expansão urbana. Essa definição torna em evidência como o espaço rural, ou seja, o campo brasileiro é entendido por toda área que não é urbana, sendo reconhecido por suas carências, e não por suas reais características de diversidade populacional e de recursos naturais. Nessa lógica de conceitos, o espaço rural/urbano, é possível considerar que a porcentagem identificada neste estudo de municípios os quais os educandos residem serem áreas urbanas que contam com um reduzido número de habitantes, e, ainda, serem cidades com economia baseada no trabalho agrícola, na agricultura familiar, com características semelhantes à área rural, mas devido, aos interesses fiscais, econômicos e políticos delimitam extensões territoriais urbanas.

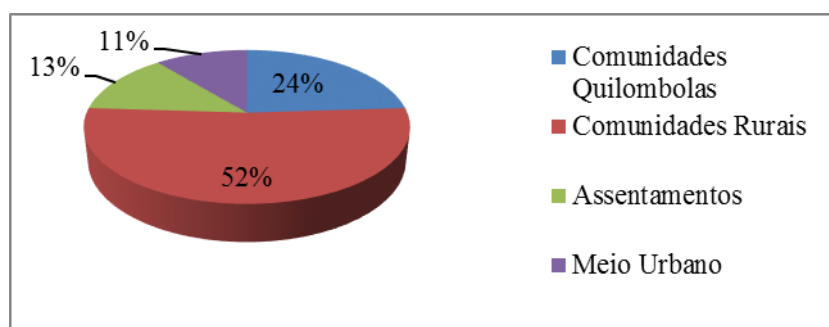


Gráfico 3 - Distribuição dos Educandos por Comunidades de Pertencimento.
Fonte: Pesquisa Direta/Questionários – LICENA – 2015.

Analisando as possibilidades da alternância para consolidar a relação entre educandos e os processos de aprendizagem, Teles (2015) identificou em seu estudo que os participantes de sua pesquisa, integrantes de uma turma de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, apesar de constituírem uma amostra pequena - 11 estudantes - tinham origens em comunidades de pertencimentos diversas: moradores de assentamentos do MST, de comunidades quilombolas, comunidades rurais, de pequenas cidades, entre outros. Nesse aspecto, a análise da distribuição dos educandos da LICENA, da turma de 2015, por comunidades de pertencimento, também revela as origens diversas desses sujeitos: educandos procedentes do campo 89,3% (N= 67) - moradores de assentamentos, comunidades quilombolas, rurais, além de moradores de cidades

10,7% (N= 8) que, dentre outros motivos, se interessaram pela formação no âmbito da Educação do Campo.

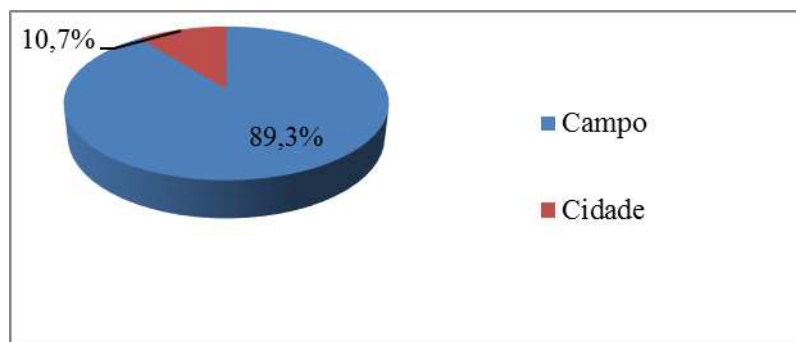


Gráfico 3 - Origem dos Educandos da LICENA.
Fonte: Pesquisa Direta/Questionários – LICENA – 2015.

Ao analisar a organização do trabalho pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, Barbosa (2012), por sua vez, identificou uma ampliação do número matrículas na Licenciatura de educandos de uma mesma comunidade. Essa concentração de educandos por comunidades é analisada pela autora como consequência de fatores como a divulgação pelos próprios educandos ingressos de informações sobre o processo seletivo do curso, e a compreensão e propagação da dinâmica de formação do curso como fator de atração dos jovens. Além disso, a presença da Licenciatura nas comunidades, através das atividades de pesquisa, projetos e palestras desperta ainda mais o interesse pelo curso (BARBOSA, 2012).

No caso da LICENA, a predominância de educandos procedentes de comunidades rurais e quilombolas pode ser atribuída, entre outros fatores, à condição da LICENA ser um curso de formação de educadores voltado exclusivamente para os sujeitos coletivos do campo. Acrescente-se, ainda, que os próprios movimentos sociais/sindicais com os quais esses sujeitos estão envolvidos contribuem com práticas e ações de divulgação do curso nas comunidades. Além disso, assim como evidenciado no estudo de Barbosa (2012), os educandos ingressos na LICENA, pelo conhecimento e vivência da proposta do curso e, sobretudo, pela possibilidade de conciliarem a formação acadêmica com o trabalho, tiveram um papel importante na divulgação do curso em suas comunidades de origem.

Ainda em relação a esses dados, identificamos que esses educandos são oriundos de quatro estados brasileiros, localizados na região sudeste e nordeste. Assim, enquanto a maioria, 81,3% (N= 61) dos educandos tem origem no estado de Minas Gerais, os demais são oriundos dos estados do Espírito Santo 14,7% (N= 11); Rio de Janeiro com 2,6% (N= 2); e apenas 1,3% (N=1) do estado da Paraíba. A distribuição dos educandos por estados pode ser observada na Figura 1 abaixo.



Figura 1 - Distribuição dos Educandos da LICENA por Regiões, Estados e Municípios.
 Fonte: Pesquisa Direta/Questionários – LICENA – 2015, figura adaptada, a partir de dados do IBGE 2010.

Em seu trabalho, Barbosa (2012) também identificou que os estados de origem dos educandos desse curso eram: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, sendo a maioria deles de Goiás, devido à proximidade desse estado com a UnB.

Assim como identificado no estudo de Barbosa (2012), a maioria (81,3%) dos educandos da LICENA mora em municípios mineiros próximos à Viçosa: Araponga, Cajuri, Canaã, Divino, Ervália, Espera Feliz, Jequeri, Paula Cândido, Ponte Nova, São Miguel do Anta, Viçosa, Sem Peixe, Simonésia e também municípios distribuídos na mesorregião do norte de Minas Gerais: Montes Claros, Mutum, Frei Gaspar, Fronteira dos Vales, Guapé, Ibiaí, Ouro Verde de Minas, Tumiritinga. Em relação aos municípios do estado do Espírito Santo, os educandos são provenientes dos municípios de Alegre, Barra de São Francisco, Brejetuba, Jeronimo Monteiro, Vila Valério e Castelo; quanto aos municípios do estado do Rio de Janeiro, estes são São Fidelis e Itaboraí. Apenas uma educanda

tem origem no nordeste, estado da Paraíba, município de Remígio. Enfim, o que nos interessa destacar é que a LICENA é composta por educandos diversos em termos de gênero, faixa etária e origem geográfica.

Conforme dados disponibilizados pela Secretaria da LICENA, em julho de 2016, os 88 educandos atualmente matriculados no curso em 2015 estão divididos entre os seguintes grupos de pertencimento: 1) docentes que atuam ou já atuaram em escolas do campo - 5% (N=4); 2) educadores populares ou monitores vinculados à Educação do Campo - 5% (N=4); 3) sujeitos com vínculos aos movimentos sociais - 18% (N=16); 4) egressos de escolas do campo - 22% (N=20); 5) trabalhadores do campo - 20% (N=18); 6) indígenas e quilombolas - 22% (N=20); 7) ingressos por demanda social - 6% (N=6). O gráfico 4 ilustra essa distribuição por grupos de pertencimento.

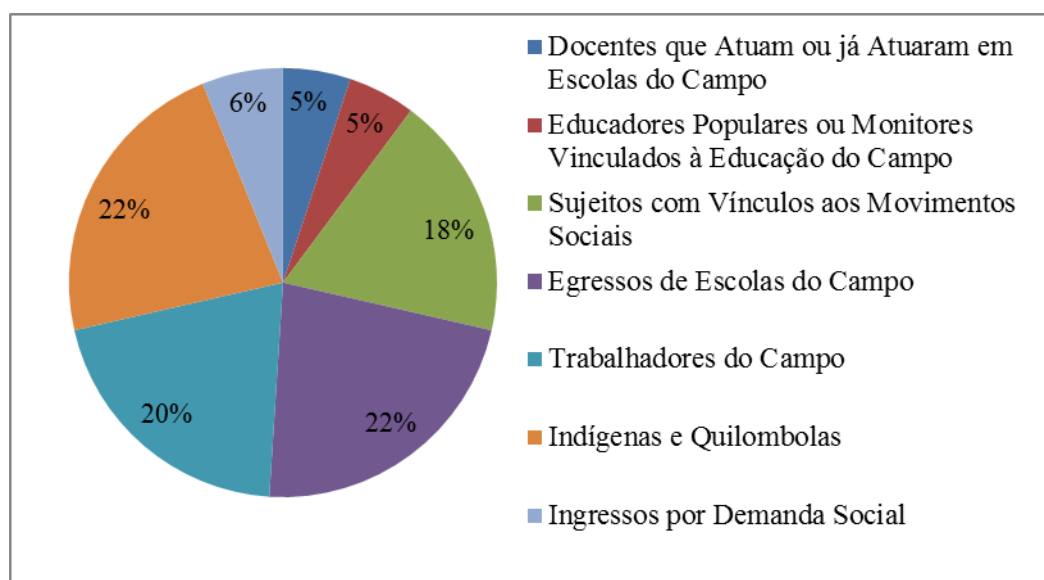


Gráfico 4 - Distribuição dos Educandos por Grupos de Pertencimento
Fonte: Pesquisa Direta/Secretaria LICENA – 2015.

O Gráfico 4 nos permite identificar que a LICENA é um curso composto por uma diversidade de sujeitos do campo, com destaque para os educandos egressos de escolas do campo, indígenas e quilombolas, trabalhadores do campo, sujeitos com vínculos aos movimentos sociais, dentre outros. Essa diversidade também se confirma nos dados obtidos com os questionários respondidos por 85% (N=75) dos educandos. Assim, desse total de educandos que responderam aos questionários, 85% (N=64) deles participam de organizações, movimentos sociais e sindicais de lutas da população camponesa, conforme o Gráfico 5.

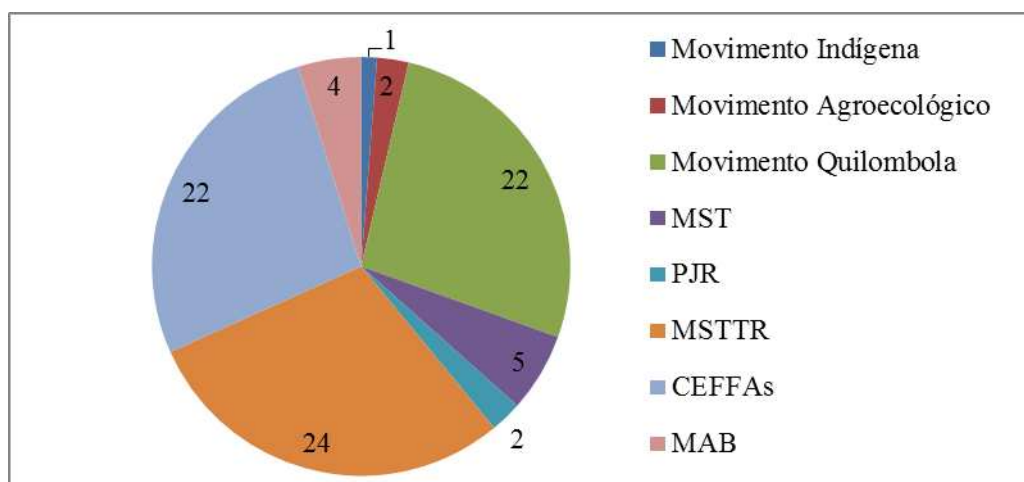


Gráfico 5 – Relação das Organizações, Movimentos Sociais e Sindicais de Participação dos Educandos da LICENA.

Fonte: Pesquisa Direta/Questionários – LICENA – 2015.

Temos, assim, um conjunto de movimentos sociais e sindicais indicados pelos educandos que, por sua vez, revelam a diversidade de lutas nas quais eles se encontram envolvidos: o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR¹⁵), na luta por melhores condições trabalhistas para os trabalhadores do campo; o Movimento Quilombola, na luta coletiva em busca do reconhecimento e valorização da cultura e saberes quilombolas; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na luta pela Reforma Agrária no país; o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), em defesa das famílias atingidas por barragens; o Movimento Indígena, na luta por respeito e reconhecimento de suas línguas, cultura e modos de vida; o Movimento Agroecológico, em defesa da produção agroecológica de alimentos saudáveis; a Pastoral da Juventude Rural (PJR), em defesa dos direitos educacionais, sociais e permanência dos jovens do campo em seus territórios; os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), integrando organizações e movimentos, a exemplo da Associação Mineira de Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) e Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) na luta pela formação integral, humanitária e profissional dos jovens do campo, e ainda as organizações e

¹⁵ Os movimentos sociais destacados pelos educandos ligados ao MSTTR são: a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF). Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

associações nacionais (UNEFAB e ARCAFAR) na luta e afirmação dos princípios e práticas da Pedagogia da Alternância.

Essa diversidade de lutas e de sujeitos que integram os cursos de formação de educadores do campo constitui, segundo Arroyo (2012), um patrimônio pedagógico do campo. São quilombolas, Sem-Terra, indígenas, Atingidos por Barragens, agricultores familiares camponeses que, entre outros, se tornam sujeitos múltiplos e coletivos em defesa dos direitos dos povos do campo, das águas e das florestas.

Além disso, essa participação nos movimentos sociais e sindicais revela, entre outros aspectos, que os educandos da LICENA são sujeitos sociais engajados em diversas lutas por direitos sociais, políticos e econômicos. Particularmente, os dados obtidos com os questionários revelam que 33,3% (N=52) dos educandos estão envolvidos em duas ou mais organizações de lutas, quer seja luta pela terra, quanto por direitos sociais, melhores condições de trabalho, defesa da agroecologia, entre outros.

No que concerne aos vínculos em movimentos sociais, de acordo com as informações disponibilizadas pela Secretaria do Curso relacionadas ao pertencimento a grupos entre os educandos do curso (Gráfico 4), dos 88 educandos matriculados 18% (N=16) deles se distribuem no grupo 3 - sujeitos com vínculos em movimentos sociais. Entretanto, se considerarmos nossas análises dos questionários, conforme apresentado no Gráfico 5, esse número se eleva significativamente, passando para 85,3% (N=64) dos 75 respondentes dos questionários.

Através desses dados, identificamos que, conforme a exigência do Edital de Processo Seletivo da LICENA, muitos dos educandos que indicaram o pertencimento à outros grupos – 1) docentes que atuam ou já atuaram em escolas do campo; 2) educadores populares ou monitores vinculados à Educação do Campo; 4) egressos de escolas do campo; 5) trabalhadores do campo, indígenas e quilombolas; 6) ingressos por demanda social que, na verdade, também são sujeitos coletivos envolvidos em diferentes movimentos sociais do campo.

O conjunto desses dados revela que a LICENA, além de apresentar em sua proposta pedagógica, a formação por alternância - fenômeno educacional recente no contexto do Ensino Superior -, constitui também, um curso de formação de educadores do campo que não somente possibilita o ingresso de educandos de

perfis diversos, como também propõem construir metodologia e práticas pedagógicas no curso, as quais valorizam essa diversidade de sujeitos coletivos.

Ao refletir sobre a produção pedagógica dos movimentos sociais do campo, Silva (2006) sublinha que, em comum, esses movimentos sociais/sindicais do campo vêm produzido práticas educativas, culturais, relações sociais entre seus sujeitos coletivos em diálogo com as experiências concretas de vida no campo. É, portanto, essas novas lutas e sujeitos coletivos o fator que, segundo Caldart (2015), enriquece a luta da Educação do Campo. Nesse sentido, compreendemos que a participação dos educandos LICENA em movimentos sociais diversos poderá contribuir para o enriquecimento dos processos educativos construídos por eles, nos dois espaços/tempos de formação – universidade e comunidade.

É interessante destacar que a maioria (85,3%) dos educandos ingressos na LICENA no ano de 2015, antes mesmo de iniciar os processos formativos no curso, já era envolvida em ações e experiências de mobilização, lutas e formação política. Analisando esse aspecto, Silva (2014) destaca que o envolvimento precoce nos movimentos, articulado a formação política, tende a favorecer a construção de um perfil diferenciado de educadores do campo. As vivências e práticas construídas nos espaços de mobilizações e lutas favorecem posturas, reflexões, interações e representações diferenciadas dos educandos, contribuindo para a qualidade dos processos formativos no curso.

São práticas educativas diversas que, vivenciadas em diferentes territórios, incorporam experiências e contatos anteriores com a formação por alternância. Nesse sentido, constatamos que dos 75 educandos que responderam os questionários, 32% (N= 24) deles indicaram ter vivenciado experiências de formação por alternância anterior à entrada na LICENA, seja como egressos e monitores de EFAs, seja como egressa de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas e de Cursinho Popular¹⁶. Em relação aos monitores de EFAs, identificamos que a maioria 20% (N=6) deles também vivenciou a alternância na condição de egressos de EFAs. Ou seja, vivenciaram experiências de formação comuns, mas com práticas distintas de alternância: ora na condição de egresso, ora na condição de monitor.

¹⁶ O Cursinho Popular Tecendo Sonhos foi criado em 2008, em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Espera Feliz (MG), o Programa TEIA/UFV e o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata Mineira (CTA). É um pré-vestibular em alternância que tem por objetivo possibilitar o acesso de jovens do campo à universidade pública, aliando a formação integral aos processos e práticas do conhecimento escolar e da realidade de vida desses jovens. Fonte: <http://www.ufv.br/teia/tecendosonhos.html>.

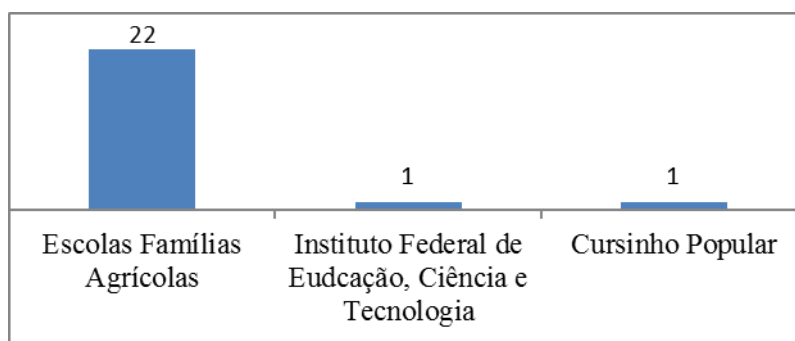


Gráfico 6 - Espaços Educativos de Vivências na Formação por Alternância.
Fonte: Pesquisa Direta/Questionários – LICENA – 2015.

É interessante destacar que essas experiências anteriores foram vivenciadas no contexto de Escolas Famílias Agrícolas que encontram-se predominantemente localizadas na região sudeste do país, particularmente nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Em Minas Gerais, são EFAs situadas nos municípios de Araponga, Ervália, Acaiaca, Sem Peixe, Jequeri, Itaobim e Conceição de Ipanema. No Espírito Santo, são EFAs dos municípios de Castelo, Brejetuba e São Gabriel da Palha. O gráfico 7, ilustra essa distribuição das EFAs por município, estado e número de educandos da LICENA egressos dessas Escolas.

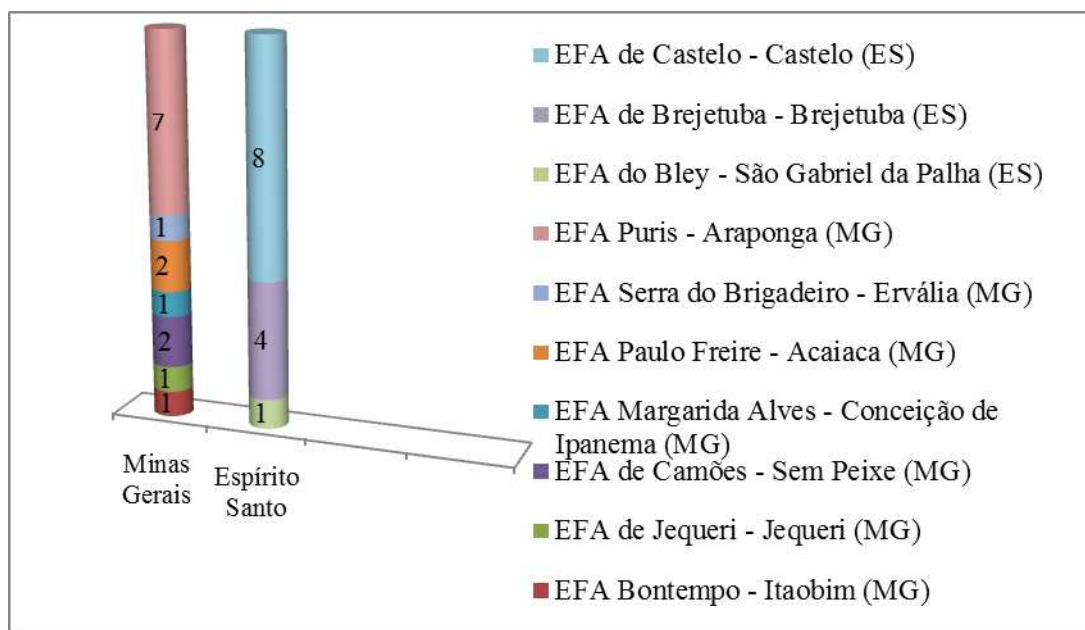


Gráfico 7 - Distribuição das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) por Município, Estado e Egressos.
Fonte: Pesquisa Direta/Questionários – LICENA - 2015.

É interessante destacar que o maior número de Escolas Famílias Agrícolas está concentrado no estado de Minas Gerais, precisamente na zona da mata mineira, região em que predomina a produção da agricultura familiar e, ainda, um conjunto de movimentos sindicais que, de certa maneira, influenciou as lutas da AMEFA no fortalecimento e construção das Escolas Famílias Agrícolas no estado. E, se considerarmos a relação de egressos dessas Escolas, identificamos que 38,9% (N=8) deles são oriundos da EFA de Castelo (ES), seguidos de 33,3% (N=7) da EFA Puris (MG). Essa concentração dos egressos por EFA pode ser atribuída ao fato de que 25,9% (N=7) dos educandos que responderam os questionários informaram ter frequentado duas ou mais Escolas Famílias Agrícolas ao longo da formação no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Além das EFAs, também foram espaços de experiências de alternância dos 24 educandos da LICENA o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas, campus Machado, na cidade de Machado (MG) e o Cursinho Popular Tecendo Sonhos, realizado na cidade de Espera Feliz (MG). Assim como as experiências vividas são diversas, os sujeitos que as vivenciaram também são múltiplos. E mesmo em experiências com espaços comuns, esse grupo de educandos vivenciou práticas de alternância com finalidades de formação, práticas pedagógicas e, sobretudo, realidades de vidas que se diferem significativamente; seja a alternância vivenciada enquanto egresso, seja a alternância praticada enquanto monitor de EFA.

Ao investigar a formação de valores cooperativos construídos pelos educandos do Assentamento Itaúna (GO) no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, Silva (2012) identificou que aqueles que participaram da pesquisa têm suas histórias de vida construídas em diferentes movimentos sociais e em escolas do campo orientadas pelos princípios da formação por alternância. E nesse aspecto, a autora ressalta que a compreensão construída pelos educandos sobre a alternância vivenciada nessa Licenciatura encontrava-se diretamente relacionada com as práticas vivenciadas nas Escolas Famílias Agrícolas, as quais frequentaram.

Nessa perspectiva, podemos considerar, entre outros fatores, que a diversidade das experiências de vida em espaços/tempos educativos da Educação do Campo, articulados as experiências de formação por alternância, contribui para

orientar a compreensão e os processos de formação por alternância vivenciados pelos educandos no contexto das Licenciaturas em Educação do Campo. A partir dessa compreensão, buscamos na análise do perfil dos estudantes da turma de 2015 da LICENA ressaltar a diversidade dos perfis dos educandos, destacando suas características pessoais, escolares, profissionais e sociais, abrangendo, dentre outras características, comunidades de pertencimento, vínculos com escolas e movimentos sociais do campo, experiências de formação por alternância. São práticas educativas diversas que, vivenciadas em diferentes territórios, incorporam experiências e contatos anteriores com a formação por alternância que interferem nas condutas e práticas formativas no curso.

Sendo assim, dos 75 educandos que responderam os questionários, 32% (N= 24) deles indicaram ter vivenciado experiências de alternância anterior à entrada na LICENA, em Escolas Famílias Agrícolas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Cursinho Popular. Dessa totalidade de educandos que declaram terem vivenciado experiências de formação por alternância, selecionamos para compor nossa amostra de pesquisa 9 (nove) educandos que, em seus percursos escolares e atuação em movimentos sociais/sindicais, indicaram a vivência em experiências anteriores de formação por alternância como egressos e monitores de EFAs.

Por meio da realização das entrevistas, além da descrição de suas experiências de vida, os 9 (nove) educandos que integram a amostra de entrevistados deste estudo também nos revelaram suas características pessoais no tocante à distribuição por sexo, sendo seis deles do sexo masculino e três do sexo feminino. Comparado com os dados dos questionários relativos à distribuição por sexo da turma LICENA/2015, essa distribuição dos entrevistados se diferencia das demais amostras de outros estudos cujo perfil geral da turma é caracterizado por mulheres, enquanto aqui há a predominância de educandos homens. Esse dado nos revela que, embora os cursos de formação docente sejam historicamente frequentados em sua maioria pelo público feminino, no curso da LICENA o número de homens se sobrepõe em relação ao número de mulheres. Além disso, é interessante destacar que a nossa amostra de pesquisa foi constituída, em sua maioria, por educandos da LICENA egressos de Escolas Famílias Agrícolas, com a formação do Ensino Médio integrada à formação profissionalizante no campo da

agropecuária, fato que contribui para o número de educandos do sexo masculino sobressair aos de educandos do sexo feminino.

Em relação à faixa etária, a idade média deles é de 19 anos, visto que a maioria dos educandos (seis) se encontra na faixa etária de 19 a 21 anos, enquanto dois deles possuem entre 22 a 23 anos e apenas um possui 34 anos de idade. É importante destacar que a maior parte dos entrevistados egressos de EFAs, após o término do Ensino Médio, ingressou no Ensino Superior dando continuidade a uma formação no âmbito da Educação do Campo. Identificamos, ainda, que a totalidade dos educandos entrevistados são solteiros, mesmo possuindo filho, como é o caso de um deles. Isto pode ser atribuído ao fato de ser um grupo de educandos majoritariamente jovens, que estão iniciando a vida acadêmica e profissional após conclusão do Ensino Médio profissionalizante.

Quanto ao pertencimento à religião, oito educandos são católicos e apenas um deles é evangélico. Esse dado nos revela, ainda, a presença de envolvimento dos educandos participantes da pesquisa em grupos de jovens ligados a Igreja Católica, realizando diversas atividades orientadas por valores éticos e cristãos, a exemplo da Pastoral da Juventude Rural. E nesse aspecto, é importante destacar que, historicamente, determinados setores da Igreja Católica, a exemplo das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros, estiveram envolvidos em causas sociais e humanitárias da população camponesa (SILVA, 2006). Nessa lógica, o vínculo dos educandos da LICENA com a vida cristã pode estar relacionado a valores, místicas e princípios religiosos propagados entre as organizações, movimentos sociais que estão envolvidos.

Em relação à ocupação dos pais dos educandos, eles exercem atividades voltadas, majoritariamente, para a agricultura familiar. Especificamente, seis pais são agricultores, um pai atua na função de contador e dois educandos não declaram a profissão do pai. Em relação às mães, também sete delas são agricultoras, uma atua no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e uma é dona de casa aposentada. A predominância de pais e mães agricultores nos revela que a renda das famílias desses educandos gira em torno da atividade agrícola. Além disso, essa relação das famílias com a agricultura nos possibilita refletir sobre as influências desse modo de produção social nas experiências de trabalho, nos percursos escolares e nas mobilizações e resistências desses educandos em movimentos sociais e sindicais do campo.

Em relação à origem social, a totalidade dos educandos entrevistados é procedente do meio rural. Sete deles residem em comunidades rurais e os dois em assentamentos da reforma Agrária localizados nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. No que se refere à profissão, cinco dos educandos entrevistados não exercem nenhuma atividade profissional, dois são agricultores familiares e os outros dois são monitores de EFAs.

No que diz respeito à renda mensal, da totalidade dos entrevistados, cinco educandos declararam não possuir nenhum tipo de renda, enquanto três deles declararam possuir renda mensal de mais de um salário mínimo e um educando declarou ter uma renda de metade de um salário mínimo. Embora cinco educandos declararam que não possuem renda, eles afirmam que auxiliam seus pais na produção agrícola, em suas propriedades familiares. Em relação às atividades agrícolas, dois educandos declararam trabalhar com cafeicultura, um com fruticultura, um com horticultura, enquanto os outros cinco declararam que dedicam o tempo deles ao trabalho no campo com seus familiares, às diferentes atividades em movimentos sociais/sindicais presentes em seus territórios.

Em relação à formação escolar na Educação Básica, particularmente no Ensino do Fundamental I, seis dos educandos da LICENA estudaram em escolas localizadas no meio urbano e dois deles em escolas situadas no meio rural. Um educando não declarou a localização da escola na qual concluiu o Ensino Fundamental I. No Ensino Fundamental II, também seis educandos frequentaram escolas localizadas no meio urbano e três deles estudaram em Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Já no Ensino Médio, oito educandos entrevistados estudaram em escolas no meio rural, precisamente em EFAs, e um deles estudou em escola localizada em área urbana.

No conjunto, esses dados revelam que, apesar da totalidade de educandos ser oriunda do campo, a maioria deles vivenciou o processo de escolarização no Ensino Fundamental II em escolas no meio urbano. Esse, dentre outros fatores, explicita um processo histórico existente em nossa sociedade de descaso e de ausência de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência da população do campo em escolas situadas nas comunidades e territórios camponeses.

E, neste aspecto, os dados da pesquisa também revelam que as EFAs constituem uma das alternativas possíveis e viáveis de uma escola no e do campo,

que possibilita a escolarização dos povos do campo. Nesse sentido, cabe destacar a presença no grupo dos egressos e monitores de EFAs participantes da pesquisa, de seis educandos que concluíram o Ensino Médio integrado a formação técnica em Agropecuária. Desse total dos seis educandos egressos de EFAs, três concluíram a formação técnica aliada ao Ensino Médio na EFA de Castelo, no município de Castelo-ES, dois na EFA Puris, no município de Araponga-MG e uma educanda na EFA do Bley, no município de São Gabriel da Palha-ES.

De uma maneira geral, a sistematização e análise dos questionários nos possibilitou traçar um perfil diferenciado de educandos do campo ingressos na LICENA. São sujeitos diversos em termos de distribuição por faixa etária, gênero, origem social e geográfica (são jovens, mulheres, educadores(a), homens, trabalhadores, trabalhadoras do campo); pertencimentos a grupos, movimentos sociais/sindicais e demais organizações do campo, enfim sujeitos coletivos do campo; experiências com a formação por alternância, fato que caracteriza um perfil de licenciandos com um número significativo de egressos e monitores de Escolas Famílias Agrícolas localizadas, nos estados de Espírito Santo e Minas Gerais, com forte concentração na região da Zona da Mata, especificamente em municípios próximos à UFV. Cabe destacar ainda que a maioria das EFAs mineiras frequentadas pelos educandos do curso, tiveram em suas origens, a articulação em lutas sindicais das regiões, e, muitas delas, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da LICENA estiveram envolvidas com o curso desde sua proposta de criação. Sendo assim, esse envolvimento, de certa forma, pode explicar, a predominância de um público de educandos egressos de EFAs no curso.

CAPÍTULO IV

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV E SUA PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA

Neste capítulo analisamos a formação por alternância na LICENA em sua estrutura curricular e na dimensão pedagógica propostas pelo Projeto Político Pedagógico do curso.

4.1 A Formação por Alternância no Projeto Político Pedagógico da LICENA

O Movimento da Educação do Campo no Brasil, ao longo dos seus 15 anos de trajetória, vem construindo ricas experiências educativas em diferentes espaços de formação do campo (SILVA, 2015), seja em movimentos sociais ligados à luta camponesa, seja em projetos e programas criados em parceria com universidades públicas com vistas à formação de jovens e adultos e educadores do campo.

A UFV é reconhecida por sua excelência na área de produção de pesquisas, produtos e serviços voltados para o agronegócio, mas também tem desenvolvido um conjunto de projetos, programas, ações de ensino, pesquisa e extensão direcionados para a agroecologia, em busca de fortalecer a agricultura familiar camponesa e suas relações interpessoais, sociais, econômicas de produção de alimentos (PPP/LICENA/UFV, 2013). Conforme apresentado no PPP do curso, foi sob influência de um conjunto de projetos e programas e, considerando o compromisso que a UFV tem como a formação docente, que foi proposta a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LICENA) nesta Instituição.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV, aprovado conforme o Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi Nº 02/2012, integra recentemente o contexto de expansão de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em instituições de Ensino Superior do país, criados no âmbito dos programas PROCAMPO e PRONACAMPO.

Seguindo as exigências do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi Nº 02/2012, a LICENA foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFV (CEPE), nº 498 em 08 de outubro de 2013, tendo como proposta a

formação de 120 professores em docência multidisciplinar em Ciências da Natureza com ênfase em Agroecologia, para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas e demais processos educativos do campo.

A LICENA tem como objetivo formar educadores habilitados em Ciências da Natureza para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio na Educação do Campo, fundamentando-se em uma concepção de campo como [...] “território de produção de vida, trabalho, cultura e relações entre o ser humano e a natureza e de novas relações entre o rural e o urbano” (PPP/LICENA/UFV, 2013, p. 13). Segundo sua proposta político-pedagógica, o curso objetiva formar educadores aptos para a gestão de processos educativos através de estratégias pedagógicas diversas, orientados por uma perspectiva interdisciplinar integrando saberes populares e demais experiências educativas produzidas em movimentos sociais/sindicais com conhecimentos acadêmicos.

Desde a sua aprovação, já ocorreram três processos seletivos de ingresso nesta Licenciatura. O primeiro aconteceu em 2014, por meio da realização de um vestibular específico, através da aplicação de uma prova de múltipla escolha no valor de 100 pontos, sobre conteúdos de Biologia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Química¹⁷. Além disso, os candidatos deveriam preencher um formulário que comprovasse o pertencimento aos seguintes grupos: a) educadores que já atuam em escolas do campo; b) educandos que possuem vínculos com movimentos sociais do campo; c) egressos de escolas do campo; d) trabalhadores do campo; e) sujeitos de origem indígena ou quilombola; f) demais candidatos com demanda social. Em 2015 e 2016, através de um Edital específico de ingresso, para garantia da vaga na Licenciatura, os candidatos utilizaram a pontuação obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assim como o pertencimento a grupos estabelecidos no primeiro processo seletivo de ingresso na Licenciatura.

Sendo assim, conforme esses critérios, foram matriculados 144 educandos na LICENA/2015¹⁸, sendo 19,2% (N=22) egressos de escolas do campo, 17,5% (N=20) indígenas e quilombolas, 5,2% (N=6) educadores populares ou monitores

¹⁷ Para maiores informações consultar o Edital de Processo Seletivo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV: <http://www.pse.ufv.br/wp-content/uploads/edital-educacao-do-campo-2015.pdf>.

¹⁸ Informações disponibilizadas pela Secretaria da Licenciatura em Educação do Campo da UFV, no período de junho de 2016.

vinculados à Educação do Campo, 21% (N=24) sujeitos com vínculos aos movimentos sociais, 21% (N=24) trabalhadores do campo, 3,5% (N= 4) docentes que atuam ou já atuaram em escolas do campo, 11,4% (N=13) ingressos por demanda social.

Nota-se, portanto que, em consonância com o Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi N° 02/2012, a LICENA propõe a formação de uma diversidade de sujeitos coletivos do campo como, agricultores familiares, trabalhadores do campo, Quilombolas, Sem-Terra, Indígenas, Atingidos por Barragens, integrantes de movimentos sociais, sindicais, egressos e monitores de EFAs, sujeitos ingressos por demanda social, dentre outros.

Essa diversidade de sujeitos coletivos que compõem a turma da LICENA 2015 vai ao encontro das ideias defendidas por Silva (2014), de que na singularidade de pertencimento à diferentes grupos, movimentos sociais e etnias, os sujeitos do campo trazem para dentro do curso e da Universidade suas experiências de vida, modos de produzir alimentos, relação com a terra, com a natureza, o próprio campo, a cultura, os saberes e as relações sociais que nesses territórios são construídas. Essa diversidade de sujeitos coletivos que compõem a Licenciatura em Educação do Campo da UFV tem, portanto, desafiado o próprio curso e sua equipe de educadores a pensar e construir, juntos com os educandos, processos educativos emancipatórios.

De acordo com a proposta político pedagógica do curso, na LICENA, a formação por área de conhecimento se concentra na habilitação em Ciências da Natureza com ênfase em Agroecologia, objetivando uma formação multidisciplinar que não se limita apenas a base científica, mas que compreenda o campo em suas diversas dimensões e necessidade de construção de outro projeto de desenvolvimento e organização social, econômica e política do campo (PPP/LICENA/UFV, 2013).

Como defendido por Molina e Sá (2012), a habilitação por área de conhecimento, além de ampliar a oferta de Educação Básica no campo, também tem como intencionalidade contribuir com a construção de processos capazes de produzir mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo. É a partir dessa perspectiva que a formação por área de conhecimento na LICENA busca a ruptura com práticas de ensino e produção de conhecimentos tradicionais, colocando como elementos centrais no processo formativo os sujeitos

do campo e suas experiências construídas em espaços e tempos diversos do campo. Tendo isso em vista, a Licenciatura tem como proposta não restringir a formação do educador do campo às disciplinas convencionais predominantes nos currículos tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, ou seja, na formação por área de conhecimento, o objeto de estudo é a realidade de vida que se soma ao conhecimento científico-acadêmico e produz novos conhecimentos (MOLINA, 2015; MOLINA e SÁ, 2012).

Seguindo as exigências do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi N° 02/2012, e, em busca de articular as experiências de vida e práticas socioeducativas dos educandos construídas em espaços tempos do campo e da Universidade, a LICENA tem como organização curricular a Pedagogia da Alternância. Com o propósito de superar a dicotomia entre a teoria e a realidade, são integrados processos e práticas pedagógicas construídas no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Conforme Antunes-Rocha e Martins (2011), a integração entre TE e TC compõe a matriz pedagógica das Licenciaturas em Educação do Campo. Assim, é via alternância que, universidade e comunidade-territórios constituem, na LICENA, universos de produção e socialização de saberes.

Nesse sentido, a alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade é assumida nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo como um processo de articulação entre tempos, espaços, relações sociais, de trabalho, de cultura e vida no/do campo (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2011; MOLINA e SÁ, 2012; MOLINA, 2015). Em sua proposta, a LICENA reconhece que a articulação entre esses dois espaços e tempos educativos da comunidade e da universidade contribui para que os limites e as potencialidades da formação por alternância no curso possam ser evidenciados no âmbito da formação de educadores do campo.

No contexto das alternâncias educativas (PPP/LICENA/UFV, 2013) é que se estrutura o primeiro Plano de Estudos para que as disciplinas se (co)relacionem a partir da alternância de Tempo Escola e Tempo Comunidade. É nesse sentido que a Pedagogia da Alternância é pensada, nessa Licenciatura, como uma metodologia que visa a articulação dos saberes tradicionalmente antagônicos e se insere em uma perspectiva de diálogo e colaboração, para que, assim, a partir dessa integração, se construa outras práticas de formação de educadores do campo.

A dinâmica de formação por alternância, na sua articulação de práticas pedagógicas construídas no Tempo Escola e no Tempo Comunidade se materializa, segundo a proposta político pedagógica do curso, por meio dos seguintes produtos pedagógicos: Social – abrange a sociedade, grupos, movimentos sociais, práticas artísticas, produtos acadêmicos, instalações pedagógicas; Político – tem por finalidade inserir os educandos em debates acerca da sociedade política, o Estado e os cidadãos, as alternativas de intervenção popular e demais ações políticas materializadas em diferentes ações, manifestações políticas, artísticas, dentre outros; Metodológico – relacionado às possibilidades diversas dos educandos interpretarem e intervirem na realidade em que vivem, seja no espaço comunitário ou escolar; Científico/tecnológico – se refere ao desenvolvimento de programas, projetos de caráter produtivo, tecnológico, pedagógico, experimental e também teórico; Projeto Profissional – o educando é instigado a problematizar seu espaço de trabalho, ou seja, a escola e demais espaços do campo, ancorando em instrumentos pedagógicos da alternância, a exemplo do Plano de Estudo, Caderno de realidade, colocação em Comum, dentre outros, os quais visam a construção de outro projeto de vida e educação do/com o campo; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – o educando tem a possibilidade de realizar um trabalho acadêmico no período final da Licenciatura, a partir de suas vivências e experiências adquiridas no decorrer das atividades do Tempo Escola e do Tempo Comunidade (PPP/LICENA/UFV, 2013).

A Pedagogia da Alternância, na LICENA, se constitui como um dos pilares centrais de sustentação curricular e orientação pedagógica e formativa deste curso, de modo que seus instrumentos pedagógicos são utilizados tanto nos espaços formativos do curso como também nos espaços de atuação profissional desses educandos em processo de formação. Na LICENA, busca-se construir uma “modalidade de alternância integrativa, uma prática de alternância orgânica e integrada capaz de promover um processo formativo de maneira significativa para os educandos, os educadores e a realidade do campo” (PPP/LICENA/UFV, 2013, p. 33).

A alternância integrativa, na LICENA, segundo seu projeto político pedagógico, é entendida não como processos formativos complementares, mas como uma dinâmica de integração permanente entre as experiências de vida dos

educandos e as relações construídas em suas comunidades, territórios, movimentos sociais e experiências de formação no curso.

É considerando a proposta da Pedagogia da Alternância como pilar fundamental de formação na LICENA que um conjunto de instrumentos pedagógicos dessa prática educativa se faz presente no processo de formação dos licenciandos do campo: Projetos de Estudo, Colocação em Comum/Círculos de Cultura, Caderno da Realidade, Viagens e Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Atividades de Retorno e Experiências, Projeto Profissional e Serão. Cada um desses instrumentos tem finalidade própria, conforme as concepções e princípios de formação da LICENA.

O instrumento Projetos de Estudo 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. E, ao pensar em projetos que busquem enraizar a cultura, os saberes de suas comunidades-territórios, os educandos são instigados a socializarem em momentos da Colocação em Comum/Círculos de Cultura, as experiências e práticas educativas observadas e vivenciadas que poderão orientar discussões teórico-pedagógicas ao longo do Tempo Escola. E o momento de Colocação em Comum não se encerra no ambiente de sala de aula, mas é construído também nos espaços de discussões coletivas – as reuniões pedagógicas dos docentes do curso – visando construir e problematizar os conteúdos realmente significativos para serem trabalhados com os educandos do campo (PPP/LICENA/UFV, 2013).

A reflexão e sistematização do debate emergido pelos Projetos de Estudo ocorrem por meio de registros no Caderno da Realidade, instrumento em que os educandos sintetizam as informações, as experiências, os saberes compartilhados no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Na LICENA é utilizado o instrumento pedagógico de Viagens e Visitas de Estudo, o qual busca possibilitar aos educandos do curso observar a realidade em ambientes diversos daqueles que vivem, em âmbito profissional e social, a fim de construírem diversos saberes acerca da realidade observada.

Na LICENA são utilizados também os instrumentos de Intervenções Externas, onde os educandos têm a oportunidade de participar de palestras, encontros, cursos, seminários e demais atividades educativas pensadas a partir das

experiências construídas nos Planos de Estudo, visando complementar os debates, discussões teóricas e práticas no decorrer do Tempo Escola. É, portanto, uma fase em que os educandos são instigados a dialogar os saberes populares com os conhecimentos e conteúdos disciplinares até mesmo de outros campos científicos.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a LICENA propõe a realização de Atividades de Retorno e Experiências a fim de os educandos e educadores pensarem coletivamente em alternativas de retornar as pesquisas aos sujeitos, comunidades-territórios do campo, sobre os quais os Projetos de Estudo devem ser desenvolvidos. O educando desta Licenciatura, através do instrumento pedagógico Projeto Profissional é estimulado ainda a problematizar a sua própria atuação como educador em processo de formação nos diferentes espaços socioprofissionais do campo. Por fim, a LICENA busca trabalhar com atividades culturais junto aos seus educandos, os chamados Serões – atividades noturnas de cunho cultural artístico, científico, político, acadêmico, dentre outros como alternativas de complementação da grade curricular (PPP/LICENA/UFV, 2013).

Orientada pela Pedagogia da Alternância e obedecendo as Resoluções e Legislações específicas, a LICENA tem seus conteúdos disciplinares organizados em 8 (oito) períodos, com carga horária dividida da seguinte forma:

Disciplinas Obrigatórias:	3435 horas
Atividades Complementares:	210 horas
Prática como Componentes Curriculares	480 horas
Estágio Curricular Supervisionado:	600 horas
Trabalho de Conclusão de Curso:	420 horas

Quadro 2 – Carga Horária LICENA.
Fonte: PPP/LICENA/UFV - 2013.

Cabe destacarmos que a implementação dessa Licenciatura na UFV foi amparada em diversas bases legais, dentre elas podemos destacar os marcos normativos relacionados à Educação do Campo: Decreto Nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica

nas Escolas do Campo; Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura; O Edital de Chamada Pública nº 2, de 31 de agosto de 2012 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

No que diz respeito à equipe docente, a LICENA conta com o trabalho de educadores com formação acadêmica e profissional na área de Ciências da Natureza, Agroecologia e Educação do Campo, os quais têm construído ricas práticas educativas, com base em suas experiências e formação docente anteriores à experiência de formação por alternância em desenvolvimento neste curso.

Conforme consta no projeto político pedagógico do curso, esses educadores trabalham com metodologias de avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos educandos, de modo formativo e processual. Nesse processo é considerada não necessariamente a atuação do professor e/ou o conteúdo disciplinar, mas, sobretudo, os produtos interdisciplinares de cada semestre concluído, como materiais didáticos para a Educação do Campo, Instalações Pedagógicas de tipo itinerante, projetos agroecológicos para agricultura familiar e planos de intervenção local, portfólios, orientados sob a perspectiva da alternância e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

De um modo geral, a Licenciatura em Educação do Campo da UFV, através do seu projeto político pedagógico, apresenta significativas propostas que objetivam atender às necessidades formativas de educadores do campo. Nesse sentido, considerando os educandos da LICENA como os sujeitos centrais na construção desta Licenciatura, é necessário conhecer esses perfis, ou seja, quem são seus educandos, destacando suas características socioescolares e profissionais. E, ao conhecer os perfis dos educandos do curso, torna-se possível também, compreender suas experiências de vida vivenciadas em diferentes espaços educativos do campo e, ainda, suas representações sociais sobre a formação por alternância, dinâmica pedagógica que tem orientado os processos formativos do curso.

CAPÍTULO V

A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENA: EXPERIÊNCIAS DE VIDA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCANDOS

Neste capítulo refletimos sobre a formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV, destacando, em um primeiro momento, as experiências de vida dos educandos do curso, especificamente as experiências de formação por alternância anteriores ao ingresso na LICENA, assim como em movimentos sociais/sindicais do campo. Em seguida, apresentamos as representações sociais desses sujeitos sobre a formação por alternância nesta Licenciatura.

5.1 As Experiências de Vida dos Educandos da LICENA

Nesta seção buscamos analisar as experiências de vida dos 9 (nove) educandos da LICENA, egressos de Escolas Famílias Agrícolas. Especificamente, buscamos compreender suas experiências anteriores de formação por alternância e participação em organizações, movimentos sociais e sindicais do campo. Segundo a proposta político pedagógica do curso, “a experiência é o ponto de partida e de chegada do processo ensino aprendizagem” (PPP/LICENA/UFV, 2013, p. 34). O ponto de partida se efetiva durante os Tempos Comunidade, onde as experiências e processos de aprendizagens empíricos são construídos. Já, o ponto de chegada é o momento que os educandos retornam aos Tempos Escola e, através do acompanhamento e orientação dos educadores, problematizam, realizam reflexões acerca de um conjunto de conhecimentos e experiências de vida vivenciadas em seus territórios. E é o conjunto dessas experiências de vida que, conforme nossa hipótese de estudo, ancoram as representações e condutas dos educandos no processo de formação por alternância na LICENA. Conhecer as experiências de vida desses sujeitos nos permite compreender, de certa forma, os “processos de ancoragem” das representações sociais (JODELET, 1993), ou seja, de incorporação cognitiva do elemento representado por esses educandos, no caso, a formação por alternância no curso.

Na perspectiva de identificação das experiências de vida dos educandos do curso, delimitamos quatro dimensões de análise: experiências de formação por

alternância vivenciadas pelos educandos no decorrer da formação escolar; semelhanças e diferenças entre experiências anteriores com o vivido da formação por alternância na LICENA; e, ainda, experiências em organizações, movimentos sociais e sindicais do campo.

Em relação às experiências de formação por alternância vivenciadas pelos educandos no decorrer da formação escolar, identificamos uma tendência, de modo compartilhado entre os educandos, em considerar a interação entre escola, família e comunidade de fundamental importância na efetivação de diferentes práticas formativas construídas por eles no contexto das EFAs. Evidenciamos ainda que, na concepção dos entrevistados, essa interação acontece em virtude dos seguintes fatores: instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, e relação entre processos educativos teóricos e práticos.

Na perspectiva dos educandos, a interação entre escola, família e comunidade, reconhece que, os contextos familiares, escolar e comunitário são espaços educativos. Segundo o documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, um dos princípios pedagógicos da Educação do Campo refere-se justamente à valorização dos diferentes saberes no processo educativo (RAMOS et al., 2004). A partir desse princípio as escolas do campo necessitam reconhecer seus educandos, e, principalmente, reconhecer o meio em que esses sujeitos vivem: suas famílias, comunidades, enquanto sujeitos históricos de produção de saberes em espaços e tempos pedagógicos escolares e não escolares de formação diversos (MOLINA, 2006).

Esse princípio pedagógico da Educação do Campo vai ao encontro dos elementos apontados pelos educandos que fortalecem a interação escola, família e comunidade, no contexto familiar: a importância de preservar os vínculos afetivos e relações familiares; no contexto comunitário: as relações sociais e vivências em espaços de trabalho, lutas e cultura camponesa; e no contexto escolar: a importância da construção de processos de ensino aprendizagem centrados na experiência de vida dos educandos.

Na compreensão de cinco dos nove educandos entrevistados, os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância utilizados nos processos formação das EFAs são ferramentas fundamentais que dão embasamento para uma formação diferenciada dos jovens do campo. Como principais instrumentos de efetivação, eles destacaram as atividades construídas a partir dos Plano de

Estudos, Colocação em Comum, Visitas dos Monitores às Famílias, dentre outros. Para eles, esses instrumentos funcionavam como via de interação entre os saberes da família, da comunidade e os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar.

Em relação às finalidades dos instrumentos pedagógicos, Gimonet (2007) defende que o conjunto de instrumentos pedagógicos da alternância visa garantir a relação entre os fundamentos teóricos e os saberes e experiências de vida, buscando incluir no processo de aprendizagem conteúdos científicos, técnicos e saberes do cotidiano dos sujeitos do campo. São metodologias que incentivam os educandos a construir seus próprios conhecimentos; a aprenderem na prática.

Considerando essa lógica apontada por Gimonet (2007), para os educandos entrevistados, os instrumentos pedagógicos utilizados nas EFAs contribuíam para que as experiências de vida, o modo de produção e trabalho com a agricultura familiar, e demais atividades voltadas para o trabalho com a terra e a exploração de modo sustentável, assim como a exploração de recursos naturais diversos do campo, fossem potencializadas nas discussões teóricas e práticas construídas no contexto de formação escolar, e, principalmente, no decorrer da formação profissional. Na lógica dos educandos, era essa possibilidade de construir trocas de saberes, experiências e relações familiares, comunitárias e escolares que as experiências de alternância nas EFAs se efetivavam de maneira exitosa.

O relato de um dos entrevistados explicita essa lógica apontada pelos cinco educandos:

A gente tinha um Plano de Estudos que a gente planejava o tema de estudo, por exemplo: vamos trabalhar com tema de manejo de solos, ou com a agroecologia. Tinha essa troca de experiências, e isso potencializa muito, porque às vezes tinha um projeto que você queria desenvolver dentro da sua comunidade ou até mesmo dentro do movimento social, só que às vezes você não tem uma base para poder desenvolver ali, então a EFA com a pedagogia da alternância tem esse mecanismo essa disponibilidade de desenvolver essas práticas (THIAGO).

As trocas de experiências de vida construídas através de práticas educativas e pedagógicas no trabalho com atividades agrícolas, uso do solo, realizados através dos instrumentos pedagógicos, a exemplo do Plano de Estudos,

segundo os educandos, potencializava a vivência desses sujeitos em diferentes espaços em seus territórios, organizações sociais.

Considerando essa perspectiva, o Plano de Estudos nas EFAs funcionava como um instrumento de diálogo entre as atividades construídas nas disciplinas e as pesquisas realizadas junto às famílias, comunidades, territórios, assim como junto aos movimentos sociais/sindicais, potencializando trocas de experiências entre o vivido nos espaços escolares e não escolares do campo. Nesse sentido, para construir uma verdadeira formação por alternância é preciso compreender e praticar essa dinâmica de formação (GIMONET, 2007), reconfigurando os papéis dos sujeitos envolvidos nesse processo educacional em busca do desenvolvimento local, aliado ao desenvolvimento do meio e, por fim, ao desenvolvimento integral tanto dos jovens do campo quanto de suas famílias e territórios (GIMONET, 2007; QUEIROZ e SILVA, 2008).

Quanto à relação entre teoria e prática, quatro dos nove educandos entrevistados destacaram a interação entre processos de aprendizagem teóricos e práticos de formação por alternância construída no contexto das EFAs. Essa interação, na ótica dos educandos, viabilizava o diálogo de saberes populares e os conhecimentos escolares. A maioria desses sujeitos frequentaram escolas rurais e/ou escolas situadas em áreas urbanas, caracterizada pela figura do professor como o único detentor do saber, aliado a processos de ensino transmitidos e não construídos coletivamente, tampouco articulado com a realidade de vida dos estudantes. Dessa forma, é marcante em seus relatos a importância que eles depositaram na formação por alternância como alternativa pedagógica de construção, nos espaços familiares, comunitários e escolares, processos de aprendizagem potencializadores do vivido em comunidade e do vivido nas EFAs.

Era bom lá, porque a gente via na teoria e depois coloca em prática. Tanto em casa quanto na escola, e a gente não ficava só no modelo tradicional de educação, você não aprendia somente dentro da sala, você não escuta só o professor falar dentro da sala de aula, você interagia junto com o professor. Você colocava suas dúvidas e aprendizados que tinha em casa e levava para a escola, você tinha um conhecimento popular de casa que levava pra escola (MIGUEL).

De acordo com o depoimento de um dos educandos, a EFA era considerada por eles como um espaço de articulação de processos de

aprendizagem onde o vivido na escola, os conteúdos escolares eram vivenciados de modo prático no ambiente familiar. Era, portanto, uma relação de trocas de conhecimentos populares e escolares. O ‘aprender fazendo’ não acontecia somente na escola junto com o monitor, mas também, através do trabalho com a terra, no cultivo de plantas, na agricultura familiar, sobretudo, nas relações familiares e sociais estabelecidas nesse processo de interação.

No contexto das EFAs, segundo os educandos, era precisamente na articulação de processos educativos teóricos e práticos que os espaços de formação da escola, da família e da comunidade dialogavam. Essa articulação de processos de aprendizagem teóricos e práticos no contexto de formação das EFAs nos remete à superação dessa dicotomia entre saberes do senso comum e do campo científico. Dessa forma, a formação por alternância no contexto das EFAs se aproxima de uma pedagogia integrativa, entendida como uma pedagogia de relações entre instituições como a escola, a família e a comunidade, buscando o diálogo de saberes populares, familiares, experiências educativas, tradições culturais e religiosas, onde processos de pesquisa, ação e reflexão (ou seja, processos pedagógicos envolvendo prática-teoria-prática) sejam permanentes e construídos em coletivo (GIMONET, 2007; SILVA, 2003; QUEIROZ e SILVA, 2008).

Sobre a importância dessa interação, para Silva (2003), a alternância integrativa não se concretiza apenas na relação teoria e prática, mas principalmente através de diferentes metodologias, práticas pedagógicas e educativas, enfim, “alternâncias educativas” (SILVA, 2003) entre esses universos educativos: sujeitos coletivos, suas famílias e territórios camponeses.

Da totalidade de educandos entrevistados, cinco deles apontaram como elemento semelhante entre as experiências anteriores de formação por alternância, comparada ao vivenciado da alternância na LICENA, a valorização das experiências de vida nos dois contextos de formação. O relato de um desses cinco sujeitos expressa essa ideia:

Compreendo que os elementos em comum que as duas experiências têm é levar em consideração a questão da nossa experiência, da nossa realidade, o que a gente vivencia no nosso meio, na nossa comunidade ser considerado como aprendizado, como parte das disciplinas, como parte da nossa formação que

contribui muito para a nossa formação pessoal e do curso (IPÊ AMARELO).

Conforme o entendimento dos educandos, o que se assemelha entre as experiências anteriores de formação por alternância vivenciadas nas EFAs e na LICENA é a possibilidade de valorizar e articular suas experiências e a realidade de suas vidas em espaços diversos com os conhecimentos produzidos no contexto formal de escolarização. A experiência de vida é valorizada por eles como processos de conhecimento e aprendizagem contribuindo para a formação pessoal e profissional desses sujeitos, na condição de cidadãos ativos e participantes de práticas e processos históricos e políticos tanto em seus territórios quanto na Licenciatura.

Essa lógica de valorização das experiências de vida dos educandos do campo, gestada no contexto de formação das EFAs e da LICENA, é um dos princípios da Educação do Campo na defesa de uma escola formadora de sujeitos críticos e articulada a um projeto de emancipação humana (RAMOS et al., 2004; CALDART, 2015). Tal projeto entende que os sujeitos coletivos do campo possuem história, produzem lutas sociais, na diversidade de etnias, gêneros, saberes, onde uma das alternativas de valorização dessas histórias de vida se dá através da memória, da resistência coletiva desses sujeitos, no momento que têm a possibilidade de ressignificar e preservar esses saberes junto ao processo de formação escolar e profissional (CALDART, 2015; MOLINA, 2006). Através dos relatos dos educandos, eles evidenciam que a LICENA tem possibilitado de maneiras diversas que esses sujeitos ‘ressignifiquem’ e preservem seus saberes construídos ao longo do processo de escolarização nas EFAs.

Da totalidade dos educandos entrevistados, quatro deles consideraram os instrumentos pedagógicos da alternância como semelhantes entre experiências de formação por alternância nas Escolas Famílias Agrícolas e na LICENA. Para os educandos, os instrumentos pedagógicos trabalhados nas EFAs e na LICENA se assemelham em termos de finalidades e práticas metodológicas, funcionando ainda como instrumentos centrais de materialização das propostas pedagógicas desses dois universos formativos.

O projeto de estudo temático da LICENA é parecido com plano de estudo da Escola Família Agrícola [...] faz a colocação em comum e entrega [...]. E tem também o acompanhamento com a

comunidade, que também é um instrumento de ligação entre o LICENA e a comunidade. Ai os professores fazem essa visita juntos com os estudantes, pra saber das nossas realidades. Esse acompanhamento era dado o nome como visitas às famílias anualmente, com a presença dos monitores, e aqui na LICENA é com a presença dos educadores (ORQUÍDIA).

Para eles, os instrumentos pedagógicos que mais se aproximam entre os dois contextos formativos são: o Plano de Estudos, a Colocação em Comum, o Acompanhamento do Tempo Comunidade - no caso das EFAs realizado pelos monitores e da LICENA pelos educadores. Para eles, é importante para o processo de efetivação da formação por alternância que monitores/educadores reconheçam que os territórios onde vivem são espaços educativos de produção de vida no campo. Essa semelhança entre instrumentos pedagógicos das EFAs e da LICENA revela que a Licenciatura, na construção de sua proposta pedagógica de formação por alternância, apoiou-se nos instrumentos, metodologias e intencionalidades formativas características dos CEFFAs.

Na concepção sujeitos entrevistados, os instrumentos pedagógicos trabalhados nas EFAs e na LICENA, através de metodologias e atividades de pesquisa e intervenção, buscavam unir nas EFAs o saber escolar com o vivido em família e, atualmente na LICENA, esses instrumentos têm o propósito, segundo os educandos, de integrar o saber acadêmico com as questões práticas vivenciadas em seus territórios. O Plano de Estudos, nesse sentido, busca promover a socialização e organização dos saberes da realidade do aluno e do seu meio, que servem de referência para as discussões teóricas em sala de aula (QUEIROZ, 2004).

Em seus estudos iniciais, Queiroz (2004) afirma que os CEFFAs, especificamente as Escolas Famílias Agrícolas, têm como base em seus processos de formação um conjunto de instrumentos pedagógicos como plano de formação; plano de estudo; colocação em comum; caderno de síntese da realidade do aluno; fichas didáticas, visitas de estudo; intervenções externas, através da realização de palestras, seminários, debates; experiências/projeto profissional do aluno; visitas à família do aluno; caderno de acompanhamento da alternância; e avaliação contínua e permanente. Apesar desse conjunto de instrumentos ser presente nos CEFFAs e nas EFAs que os educandos frequentaram, segundo seus próprios relatos, apenas três instrumentos pedagógicos podem ser destacados: Plano de

Estudos; Colocação em Comum; Acompanhamento do Tempo Comunidade. Entendemos que o destaque desses instrumentos pedagógicos se dá em virtude de eles promoverem, através de atividades de problematização, pesquisa, intervenção e reflexão uma relação de diálogo entre os próprios jovens do campo, suas famílias e comunidades.

Nessa mesma lógica, a LICENA, ancorada nos princípios de formação por alternância, segundo seu projeto político pedagógico, baseia-se em um conjunto de instrumentos pedagógicos como Projetos de Estudo, Colocação em Comum/Círculos de Cultura, Caderno da Realidade, Viagens e Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Atividades de Retorno e Experiências, Projeto Profissional e Serão - enfim um conjunto de instrumentos que conforme o PPP do curso tem como objetivo tornar concreto a proposta de formação de educadores do campo na UFV. Todavia, ao analisar os depoimentos dos educandos, identificamos que, assim como nas EFAs, alguns instrumentos pedagógicos se desenvolvem de forma mais efetiva em relação aos demais no decorrer dos Tempos Escola e Tempos Comunidade.

O entendimento dos educandos sobre a importância dos instrumentos pedagógicos da alternância vai ao encontro da proposta defendida no Projeto Político Pedagógico da LICENA. Para os educandos, os projetos temáticos de Estudo, os momentos de Colocação em Comum e o Acompanhamento do Tempo Comunidade se complementam no decorrer do processo de formação. Para eles, uma das formas de enriquecimento da Colocação em Comum é fazer com que os educadores do curso se envolvam de maneira efetiva com suas realidades de vida, para que o Acompanhamento do TC possa, de fato, ser base de sustentação das discussões teóricas formativas no curso, pois segundo Antunes-Rocha e Martins (2011), a relação Tempo Escola-Tempo Comunidade produzem espaços de formação que compõem a matriz pedagógica das Licenciaturas em Educação do Campo, assim como a relação educandos-educadores se apresenta de extrema importância para potencializar esse processo pedagógico.

Nessa mesma perspectiva, identificamos que a proposta política pedagógica da LICENA discorre que os Projetos de Estudo Temáticos são atividades que visam reconstituir a identidade, o enraizamento das histórias e modos de produzir vida no campo. Sendo assim, uma das alternativas de socialização desses ensinamentos é através do momento da Colocação em

Comum/Círculos de Cultura, com relatos de experiências educativas e pedagógicas que buscam orientar o debate teórico em sala de aula (PPP/LICENA/UFV, 2013).

Quanto às diferenças entre as experiências de formação por alternância nas EFAs e na LICENA, identificamos uma tendência entre o conjunto dos educandos de considerar como elemento incomum a prática de formação por alternância nos dois espaços formativos. Considerando essa perspectiva, os aspectos que se diferem em relação a essa prática se apresentam de maneiras distintas: a finalidade de formação dos sujeitos e a alternância de tempo entre os espaços educativos da escola/família – universidade/território.

Na especificidade da prática de formação por alternância, 7 (sete) dos 9 (nove) educandos entrevistados identificaram a finalidade de formação como elemento diferencial entre as duas experiências. Para eles, as experiências de formação por alternância construídas pelos educandos no decorrer do percurso escolar estão ligadas ao desenvolvimento integral dos jovens ao meio familiar e socioprofissional no campo, diferente da LICENA, um curso de Licenciatura, cujo propósito está voltado para a formação de educadores habilitados para a gestão de diferentes processos e práticas socioeducativas produzidas em territórios camponeses.

Uma das diferenças que a gente tem é como a gente faz essas pesquisas. Quando a gente está na condição de Ensino Superior a intensidade é maior desses planos de estudos que parte dos movimentos sociais diretamente. Investigar os problemas pra poder não achar uma solução, mas pra poder viabilizar algo que possa ajudar de alguma forma aquela comunidade, aquela organização (THIAGO).

A EFA tinha que atuar mais na questão da formação da família, e agora em questão do curso aqui em si, já é mais para o lado da questão de território, é formar o educador. (JOSÉ FRANCISCO).

Portanto, na concepção desse grupo de educandos, uma das diferenças entre o vivido da formação por alternância nas EFAs em comparação com a LICENA é a maneira como as pesquisas, atividades de intervenção, ação-reflexão sobre a realidade de vida e trabalho onde vivem é explorada nos dois espaços de formação. Para eles, a formação por alternância em na LICENA, viabiliza uma interação/articulação mais direta e intensa com as comunidade, territórios,

movimentos sociais/sindicais e demais organizações, os quais estão envolvidos via alternância. No entendimento desses sujeitos essas experiências de destacam efetivamente no âmbito acadêmico. Dessa forma, conforme compreensão dos entrevistados, no contexto de formação das EFAs, o eixo formativo dos jovens era baseado no contato e troca de experiências e aprendizados com a família, já na LICENA, essa centralidade de formação se encontra presente na diversidade de espaços e territórios educativos do campo.

Desse modo, mais da metade dos educandos entrevistados reconhecem que a formação por alternância nas EFAs é voltada para a formação humana, social e profissional dos jovens do campo, enquanto que a LICENA para a habilitação à docência em diferentes territórios educativos do campo. Além disso, eles ressaltaram que as atividades gestadas nos Tempos Escola e nos Tempos Comunidade são construídas de modo mais intenso em relação às atividades vivenciadas por eles durante a formação escolar nas EFAs.

Na compreensão dos educandos, o fato de a LICENA ser um curso de formação de educadores do campo faz com que os processos pedagógicos, isto é, as atividades de pesquisas produzidas entre tempos e espaços da universidade e da comunidade sejam mais intensas, a partir de discussões, atividades de pesquisa e intervenção no meio em que vivem. Conforme sua proposta político pedagógica, o curso tem como finalidade capacitar esses sujeitos à gestão de processos socioeducativos em espaços escolares e não escolares do campo, de forma que os processos formativos construídos no curso necessitam ser realmente intensos para assim, ressignificarem as experiências desses educandos. Ou seja, mais que formar um educador, a Licenciatura na concepção dos entrevistados, busca preparar esses sujeitos para lidar com a diversidade e contradições diversas emergentes no campo.

Na concepção de 2 (dois) do total dos educandos, outro elemento que se difere, diz respeito à alternância de tempo entre o meio socioescolar e socioprofissional das EFAs em relação à alternância de tempo entre Tempo Escola e Tempo Comunidade no contexto de formação da LICENA. Conforme relatado por eles, nas EFAs a alternância entre o meio socioescolar e socioprofissional é organizada por quinzenas; já no curso, esse processo de interação universidade- comunidades/territórios tem se estruturado por semestres:

[...] aqui tem projetos temáticos que funcionam como planos de estudos né, a diferença que lá a gente tinha um plano de estudo por quinzena e aqui é um plano de estudo por semestre (MIGUEL).

Diferença é que tem essa questão do tempo que ficamos na escola e na comunidade, porque lá na EFA é um tempo menor em comparação ao tempo que estamos ficando em alternância agora na LICENA (RICARDO).

O relato do educando explicita a ideia do grupo em apontar como diferença da prática da formação por alternância vivenciada na EFAs e na LICENA, a alternância de tempo na organização curricular do Tempo Escola e Tempo Comunidade. Segundo eles, o tempo alternado entre TE o TC nos dois contextos de formação se diferem. E, essa diferença de tempo na organização curricular é articulada com às diferentes práticas e finalidades metodológicas e pedagógicas propostas nas EFAs e no curso.

A formação por alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, conforme salientam Antunes-Rocha e Martins (2011), necessita de um novo olhar, um novo fazer, uma nova maneira de compreender a organização dos conteúdos, organização curricular, seus tempos pedagógicos, do trabalho dos educandos e educadores no contexto acadêmico e comunitário.

A ideia de construir uma nova forma de compreender a organização curricular dessas Licenciaturas (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2011) se assemelha com a noção de alternância de tempo entre TE e TC construída pelos participantes desta pesquisa. A formação por alternância na LICENA, em termos de movimento, do alternar educativo entre universidade e comunidade, se difere da prática de formação das Escolas Famílias Agrícolas e demais experiências dos CEFFAs, devido às finalidades e proposta de formação do curso. Ou seja, direcionada a um universo mais amplo de sujeitos coletivos do campo, a formação na Licenciatura em Educação do Campo da UFV, habilitação em Ciências da Natureza, visa possibilitar aos seus educandos, no decorrer do curso e, sobretudo, após a conclusão deste, o desenvolvimento de ações e práticas educativas diversas em seus territórios através de atividades de pesquisa, e intervenção nas comunidades de origem dos educandos. Ações essas, que buscam garantir a dimensão formativa exigida em uma LedoC: “preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos comunitários” (MOLINA; SÁ, 2012, p.

470). Assim, a habilitação por área de conhecimento contribui para que a LICENA e demais Licenciaturas em Educação do Campo possam articular processos de formação escolares e comunitários, o vivido nas comunidades, territórios com o vivido na universidade, como forma de superar a fragmentação do conhecimento popular e acadêmico.

Por meio da análise do relato sobre as experiências de formação por alternância vivenciadas pelos educandos na formação escolar nas EFAs e também na LICENA, fica evidenciado em suas concepções, de um modo geral, que a alternância constitui o eixo central de formação no contexto das EFAs e na LICENA. Sendo assim, é precisamente na interação entre o meio familiar/comunitário e o ambiente de formação escolar e profissional dos educandos que os instrumentos pedagógicos, a relação teoria e prática, suas realidades de vida e trabalho no campo, ressignificaram e enriqueceram suas experiências de formação por alternância. Identificamos, portanto, conforme os relatos do educandos uma representação positiva dos estudantes sobre o funcionamento da alternância educativa da LICENA.

É considerando esse conjunto de elementos comuns entre as práticas de formação por alternância nas EFAs e na LICENA que, conforme destaca Silva (2003), podemos reafirmar que a alternância constitui uma prática educativa em constante construção, considerando que em cada contexto de formação são produzidas experiências educativas com finalidades, objetivos, dinâmicas e contornos diferentes, reiterando a existência, em nossa sociedade, de “alternâncias” no plural. Nesse sentido, compreendemos que essa diversidade de experiências enriquece e contribui para a expansão da formação por alternância em espaços educativos diversos do nosso país, sobretudo, no âmbito da formação superior, mas também, segundo Silva (2003; 2015), nos leva a refletir que essa diversidade de experiências deve ser construída em articulação com os princípios que sustentam a alternância integrativa, porque, do contrário, se produziriam práticas de formação desarticuladas com realidade de vida dos sujeitos do campo.

Na especificidade das experiências de vida, a totalidade de educandos entrevistados relataram também suas experiências de militância em movimentos sociais e sindicais do campo. Em síntese, esses sujeitos descreveram a participação em diferentes processos formativos produzidos em organizações e movimentos sociais/sindicais como o MST, MPA, MAB, MSTTR, PJR, CEFFAs

– especificamente na AMEFA e MEPES, Movimento Quilombola e Movimento Agroecológico, articulado ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Espera Feliz/MG. Enfim, é uma diversidade de sujeitos coletivos: sem-terra, Atingidos por Barragens, agricultores e jovens camponeses. Sujeitos sociais que articulam as suas lutas específicas à defesa por educação e por novas práticas educativas nas escolas do campo.

A Educação do Campo, segundo Arroyo (2012), tem como patrimônio pedagógico a defesa dessa diversidade de povos do campo. Uma educação que defende, ainda, o respeito e o reconhecimento da multiplicidade de sujeitos coletivos: Ribeirinhos, Quilombolas, Sem-Terra, Indígenas, Caiçaras, Atingidos por Barragens, dentre outros povos do campo, das águas e das florestas que, em seus modos de produção, trabalho e cultura produzem práticas educativas diversas no interior da pluralidade de movimentos sociais e sindicais (CALDART, 2015).

Os relatos dos educandos sobre suas experiências em movimentos sociais/sindicais corroboram a ideia de Arroyo (2012) ao considerar a diversidade de povos do campo como patrimônio pedagógico. Dessa maneira, essa dimensão pedagógica da EdoC emerge nas especificidades do vivido dessas experiências de vida: as ações de resistência política, social e cultural, as lutas coletivas, as práticas educativas e tantos outros movimentos conjuntos construídos por esses sujeitos em espaços múltiplos do campo. O conjunto de experiências em movimentos sociais/sindicais relatadas pelos educandos também nos revela que a LICENA, conforme exigências do Edital do Processo Seletivo para o ingresso no curso, e, segundo sua proposta político pedagógica, tem garantido o acesso de uma diversidade de sujeitos coletivos do campo na Licenciatura, como sujeitos com vínculos aos movimentos sociais/sindicais; trabalhadores do campo, indígenas, quilombolas, entre outros.

Na análise dos processos formativos vivenciados pelos educandos nesses movimentos sociais/sindicais, identificamos que 6 (seis) desses sujeitos participam, em comum, de atividades ligadas a práticas educativas como Coletivos de Educação do MPA; Escolinha Sindical; Encontros de Formação do MST; Projetos de Formação da Juventude Sindical; palestras sobre a História do MEPES; produção de atividades de Danças Africanas. De um modo geral, essas práticas educativas se caracterizam por atividades produzidas dentro dessas organizações, com o propósito não somente de defender os interesses específicos

dos movimentos sociais/sindicais, mas também produzir, nos diferentes contextos de formação desses movimentos, encontros de estudos, seminários, projetos de formação política sindical, a defesa da juventude camponesa - que, em comum, tem como finalidade central, a luta da EdoC por uma escola e educação do campo diferenciada que atenda as especificidades de seus sujeitos coletivos.

O relato de uma das educandas explicita essa ideia de como lutas específicas dos sujeitos coletivos do campo são produzidas articuladas a um movimento mais amplo, o Movimento da Educação do Campo:

O movimento social, o MPA é organizado a partir de coletivos, eu me vinculei no coletivo da Educação, e aí lá vem defendendo a Educação do Campo....a gente faz vários estudos, participa de seminários, de encontros (GIRASSOL).

Dessa maneira, evidenciamos ainda que os educandos da LICENA, ao defenderem as pautas de luta dos movimentos como o direito a produção de alimentos saudáveis, os direitos sociais e sindicais das famílias trabalhadoras rurais, os direitos dos Sem-Terra, dos Atingidos por Barragens, em coletivo, defendem também o direito dos povos do campo a uma educação e escola diferenciadas, construídas com e a partir da materialidade de vida, trabalho e sabedoria popular desses sujeitos. Para eles, as práticas formativas desenvolvidas nesses movimentos necessitam comungar em termos de finalidades e intenções pedagógicas.

É interessante destacar que, conforme relatos dos educandos, o trabalho nesses movimentos abre novas oportunidades de envolvimento em outras organizações sociais. Sendo assim, eles têm a oportunidade de construir diferentes articulações em diversas lutas coletivas do campo. O relato de um dos educandos que, ao integrar o movimento sindical, atuando como educador em uma Escolinha Sindical vinculada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais do seu município se vê envolvido e defendendo as ‘bandeiras’ de lutas de uma diversidade de movimentos sociais:

Então eu sou o tipo de camarada que levanta todas as bandeiras de luta, seja do MST, como do MAB, dos Pequenos Agricultores, dependendo dos espaços onde eu esteja, então às vezes a gente tem essa coisa de defender mais de uma bandeira, eu não sou aquele que levanta a questão só de um movimento. É um conjunto, porque eu acho que os movimentos sociais de

certa forma, tem que comungar, ou seja, ter seus princípios, ideais, mas os objetivos principais tem que andar juntos (THIAGO).

Para o grupo de entrevistados, a participação ativa em movimentos sociais/sindicais, a exemplo do MST, MAB, organizações sindicais, possibilita a esses sujeitos se integram e defender diferentes bandeiras de lutas. Tornam-se sujeitos sociais articulados à múltiplas lutas do campo. Dessa forma, a participação nesses movimentos sociais/sindicais possibilita aos educandos serem produtos e produtores de novos processos educativos constituindo-se como sujeitos políticos e múltiplos em relação a experiências e lutas coletivas em espaços diversos - família, comunidade, escola, meio profissional, movimentos sociais/sindicais do campo, dentre outros.

Ainda em relação aos processos formativos vivenciados nos movimentos sociais/sindicais, constatamos que, dos 9 (nove) participantes 3 (três) deles descreveram atividades relacionadas às práticas administrativas construídas por eles nessas organizações. Especificamente, foram descritas as seguintes práticas: tesouraria do MAB; assessoria Estadual da PJR; fiscalização da AMEFA.

As práticas administrativas construídas pelos educandos nesses movimentos caracterizam-se, dentre outros aspectos, pela articulação e gestão de processos desenvolvidos nos movimentos que abrange a divulgação das finalidades e direitos sociais e de luta defendidos pelos sujeitos coletivos, assim como a organização e logística das práticas construídas nesses movimentos, em contexto local, regional, como também nacional.

As experiências com práticas administrativas construídas nos movimentos sociais/sindicais podem ser identificadas no relato de uma das educandas que, ao defender a bandeira de luta da Pastoral da Juventude Rural, se vê transformada enquanto militante da PJR:

Eu tive uma experiência muito forte com a PJR no município de Alegre que a gente articulou um encontro de um final de semana [...] um processo educativo maravilhoso. E depois desse encontro eu me motivei muito mais. Aí com todos os espaços eu me identificava enquanto PJR, eu lutava, eu defendia a bandeira mesmo, e agora a gente conseguiu, agora tem uma comissão da Juventude em Alegre, eu estou na assessoria Estadual. Eu acho que minha experiência é essa. Não sei na realidade como definir, o que a experiência me proporcionou, porque eu me vejo como militante que não existe: Ipê Amarelo

e Ipê Amarelo como Militante. Pra mim é tudo junto. A militância está tão entrelaçada em mim que não consigo diferenciar, tudo é a mesma coisa. A PJR, na minha vida foi fundamental (IPÊ AMARELO).

De um modo geral, a análise do conjunto das experiências de vida dos educandos, produzidas no contexto de formação das EFAs e dos movimentos sociais/sindicais, apresenta-se de suma importância para a formação política desses sujeitos. O engajamento nessas lutas coletivas potencializa a construção de suas identidades enquanto sujeitos militantes das causas políticas, sociais e educacionais emergentes no campo e também na LICENA.

E, de fato, ao indagarmos sobre a participação em movimentos sociais/sindicais e suas possíveis contribuições para atuação enquanto educadores da LICENA, os educandos destacaram que o envolvimento em movimentos sociais, antes mesmo da entrada no curso, tem contribuído para as suas próprias formações políticas. Para os educandos, a participação nessas organizações tem possibilitado construir uma outra maneira de compreender e valorizar a diversidade de sujeitos, saberes, a realidade presente em seus territórios de origem, enfim, uma outra visão de mundo:

Diferencia porque eu tenho uma visão maior, porque nesses movimentos tem diversos seguimentos e princípios e cada um traz diversas bandeiras de lutas, mas os ideais são os mesmos, mas a realidade na LICENA no dia a dia é diferente, mas isso me potencializa porque eu tenho uma visão mais ampla dos movimentos em geral, e isso me promove uma conexão maior dentro do curso, e poder contribuir enquanto futuro educador também da educação do campo (THIAGO).

O depoimento do educando, por sua vez, explicita a ideia do grupo em considerar que, a participação em movimentos sociais/sindicais interfere de modo positivo na formação pessoal, política e social deles. O envolvimento nessas organizações, em práticas diversas de lutas da Educação do Campo, segundo os entrevistados, promove entre eles, um entrosamento maior dentro do curso.

O contato com as práticas de educação popular e as produções pedagógicas construídas por esses sujeitos nesses movimentos possibilitam uma formação mais crítica da realidade em que vivem e do próprio curso. Essa articulação com movimentos sociais/sindicais e a presença no curso, faz com que esses sujeitos se tornem mais atentos às potencialidades e também, às dificuldades

presentes na construção do curso: questionam, identificam os problemas e em colaboração com os educadores propõem alternativas de melhorias na dinâmica de formação na LICENA.

De acordo com Silva (2006, p. 78), a participação nesses movimentos sociais/sindicais, ao reacender os princípios da Educação Popular, busca [...] “nos referenciais da cultura e da memória a reescrita e reconstituição de suas identidades, ver-se e ser visto de outras formas” [...]. Nesse sentido, o envolvimento dos educandos da LICENA em processos educativos em espaços não formais, de luta e resistência social no/do campo, contribui, de certa forma, para a formação política desses sujeitos, reconhecedores de seus direitos nos diferentes espaços de formação que atuam. A LICENA, como um curso de formação de educadores do campo, constitui um desses espaços que continuamente esses sujeitos têm atuado como educandos, sujeitos coletivos de direitos do campo que, ao reescrever suas experiências em movimentos sociais/sindicais no decorrer da formação no curso, reconstituem as histórias de si, suas identidades, princípios e valores educativos, pedagógicos e, sobretudo, políticos.

Ao refletir sobre os sujeitos sociais que têm lutado por melhores condições de vida, trabalho e educação para as populações do campo, Arroyo (apud Silva, 2014)¹⁹ aponta que estes não devem ser considerados apenas como simples educandos ou futuros educadores em formação, mas sim, como sujeitos “produtos da vida”. Na condição de “produtos da vida”, eles carregam para dentro das LedoCs tensionamentos, lutas, resistências e demais processos formativos vivenciados em movimentos sociais/sindicais e outros espaços dos territórios camponeses.

Ao analisarmos o conjunto de experiências de vida dos educandos, entendemos que a Licenciatura em Educação do Campo da UFV, em seus processos educativos e pedagógicos, conforme proposto em seu projeto político pedagógico têm levado em consideração que seus educandos são “produtos da vida”, sujeitos militantes que se encontram de tal forma engajados em seus movimentos que os próprios passam a agir de forma militante nos diferentes espaços de luta e formação no/do campo e da LICENA, carregando para dentro desta Licenciatura, não somente suas carências em relação ao domínio dos

¹⁹Informação verbal.

conteúdos acadêmicos, mas trazendo também e, principalmente, as práticas e princípios educativos de suas experiências de vida, isto é, as dimensões pedagógicas dessas experiências.

Concordamos com Silva (2014) quando esta afirma que o envolvimento em movimentos sociais articulado à formação política favorece a construção de um novo perfil de educadores do campo. Nessa lógica, a participação em movimentos sociais/ sindicais do campo tem possibilitado a esses educandos serem ‘produtos’ e produtores de novos processos educativos. As experiências de vida nos espaços de lutas orientam posturas e até mesmo a construção de novas experiências, trocas de conhecimentos e representação sociais. Assim, compreendemos que os educandos da LICENA são sujeitos singulares, mas somente se constituem enquanto sujeitos sociais, na medida em que interagem em contextos coletivos, produzindo e compartilhando condutas, experiências e práticas educativas diversas.

5.2 As Representações Sociais dos Educandos Sobre a Formação por Alternância

Analisando a compreensão dos educandos sobre a formação por alternância na LICENA, identificamos uma tendência existente entre os entrevistados de associar a alternância à ideia de interação entre tempos e espaços educativos da universidade e da comunidade. Na perspectiva dos educandos, essa dinâmica de formação ocorre a partir de uma articulação entre as atividades construídas no Tempo Escola e as atividades da realidade de vida, trabalho e processos educativos construídos por eles em suas comunidades, territórios e movimentos sociais/sindicais. Sob essa lógica, as finalidades dessa dinâmica pedagógica são compreendidas de maneiras distintas: 6 (seis) dos 9 (nove) educandos entrevistados entendem a formação a partir da alternância como conciliação entre estudo e permanência no campo, enquanto que 3 (três) desses 9 (nove), como metodologia ativa. No tocante à conciliação entre estudo e permanência no campo, 6 (seis) dos 9 (nove) entrevistados revelam essa tendência em associar a formação por alternância a uma estratégia pedagógica e política para o acesso à formação universitária pelos sujeitos do campo, garantindo o

vínculo com as suas atividades de trabalho e/ou de atuação em seus territórios. O relato de um dos educandos revela essa compreensão:

A alternância aqui na LICENA é uma forma de educação que te dá a possibilidade de estar estudando e também trabalhando junto da sua família, de estar participando das atividades, ajudando sua comunidade, as pessoas que você convive lá no campo [...] (RICARDO).

A fala do educando explicita, portanto, a ideia do grupo ao considerar a formação por alternância na LICENA como uma proposta educativa que possibilita a eles preservar esse vínculo entre o vivido em seus territórios com os processos de formação construídos na Licenciatura.

De um modo geral, Costa (2012) e Silva (2013), ao investigar processos de formação inicial no curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará (IFPA), apontam que, a formação por alternância, nessa Licenciatura, é considerada pelos educandos como uma metodologia de crucial importância para a efetivação dos princípios e propostas curriculares de um curso de formação de educadores do campo, pois é ela que tem possibilitado uma concepção mais crítica e dialógica da realidade de vida desses sujeitos camponeses com os processos formativos gestados no decorrer dos Tempos Escola.

Nesse sentido, a compreensão da alternância como via de interação entre universidade, comunidade e territórios, explicitada pelos educandos da LICENA, apresenta semelhanças com as compreensões identificadas por Costa (2012) e Silva (2013) em seus estudos. Na compreensão dos educandos da LICENA, a formação por alternância representa uma possibilidade de conciliar estudo e permanência no campo, contribuindo para que eles possam articular a realidade de vida, de trabalho em suas comunidades com os processos de formação construídos na Licenciatura.

Na compreensão de Antunes-Rocha e Martins (2011), a relação Escola-Territórios compõe a matriz pedagógica das LedoCs. Nesse aspecto, é por meio da alternância que universidade, comunidade e territórios mantêm-se em diálogo permanente, possibilitando a formação dos sujeitos do campo em um contexto de produção e socialização de saberes populares e acadêmicos. Essa noção da

formação por alternância como via de diálogo entre universidade, comunidade e territórios (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2011) também orienta o entendimento dos educandos da LICENA, ao compreenderem essa dinâmica de formação como oportunidade deles próprios conhecerem seus territórios de origem e se (re)conhecerem enquanto sujeitos do campo. Em seus relatos, os educandos destacaram a importância de conhecerem os espaços de produção e trabalho com a terra e, ainda, identificarem os processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo e outros espaços educativos em suas comunidades. O relato de uma das educandas entrevistadas explicita essa compreensão construída pelos educandos:

A alternância em relação à LICENA a gente fica lá uma semana que é o tempo comunidade... aí a gente começa a investigar em nossos territórios a identificar os processos educativos, a entrar dentro das escolas, compreender como são esses espaços de formação escolar formal e não formal [...] nós temos um tempo pra ter esse entrosamento com a comunidade, não perder esse vínculo (IPÊ AMARELO).

O grupo de educandos compreende a formação por alternância nas EFAs como um processo educativo que tem como base a interação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Na ótica dos licenciandos, essa interação universidade-territórios não se configura apenas no alternar de tempos, mas, sobretudo, em práticas educativas, na ação-reflexão-ação de intervir nos espaços, nas demandas emergentes nas comunidades, escolas, organizações sociais, sindicais, comunitárias, ou seja, nos espaços formais e não formais de aprendizagens em seus territórios.

Nessa lógica, a formação por alternância, ao se materializar entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, possibilita que eles identifiquem e relacionem o vivido em suas comunidades - como o trabalho com a agricultura, as experiências vivenciadas nos movimentos sociais/sindicais, com as atividades realizadas junto aos educadores em sala de aula e em outros contextos de formação na Universidade.

Quanto à compreensão da formação por alternância como metodologia ativa, expressa por 3 (três) dos 9 (nove) educandos entrevistados revela a presença de uma lógica que, diferente de uma educação tradicional, fragmentada e desconexa da realidade de vida dos educandos, tem a alternância como

possibilidade de diálogo com os diferentes espaços educativos do campo, através de metodologias ativas que garantam aos educandos autonomia em sala de aula. Essas metodologias são valorizadas por favorecerem uma relação mais dinâmica de aprendizagem entre os educandos e os educadores do curso, na qual saberes e experiências de vida construídas no campo se complementam e se articulam aos saberes e conteúdos produzidos no contexto acadêmico.

Ao analisar a Licenciatura em Educação do Campo da UnB, buscando identificar em que medida essa experiência de formação produz ações contra hegemônicas nos espaços em que se concretiza, Trindade (2011) constatou que a formação por alternância é compreendida pelos educandos como uma prática pedagógica que valoriza as raízes e cultura camponesa, sendo condição essencial de efetivação de um curso de formação de educadores do campo, uma vez que é através da alternância que o diálogo entre processos de aprendizagens teóricos e práticos entre os Tempos Escola e Tempos Comunidade se concretizam. Essa compreensão da formação por alternância como dinâmica de formação que busca potencializar a relação dialógica entre a diversidade de sujeitos, práticas, e experiências educativas com processos pedagógicos gestados nas LedoCs também se faz presente entre os educandos da LICENA, para quem a formação por alternância na LICENA, através de metodologias ativas, viabiliza uma relação dialógica entre teoria e prática; entre os saberes desses sujeitos, de suas comunidades, territórios e a universidade. O relato de uma das educandas explicita essa compreensão da alternância enquanto metodologia ativa:

É uma educação que veio para facilitar e dialogar com os espaços que a gente tem no campo, que tem uma dinâmica diferente que tem metodologias assim, acho que mais libertadora mesmo, metodologias ativas que constroem dentro do educando essa participação, essa presença enquanto educando dentro de sala de aula. A alternância é libertação (GIRASSOL).

O depoimento da educanda explicita a ideia do grupo de considerar a formação por alternância com um projeto educativo que busca o diálogo com os múltiplos espaços de produção de saberes e vida no campo. Para eles, a formação por alternância na LICENA, por meio de metodologias dinâmicas, ativas visa a autonomia e participação dos discentes em todos os espaços de formação construídos no curso e em suas comunidades.

Em síntese, são representações sociais que revelam uma compreensão da formação por alternância na LICENA como uma articulação entre espaços educativos da universidade e da comunidade que, através da organização curricular em Tempo Escola e Tempo Comunidade, tem viabilizado o acesso dos educandos ao Ensino Superior e, ao mesmo tempo, possibilitado a permanência dos trabalhadores, trabalhadoras e camponeses no campo. Revelam, ainda, as possibilidades dessa dinâmica de formação na construção de metodologias de aprendizagens que valorizam as experiências e saberes dos povos do campo, em articulação com as práticas formativas construídas no curso. Enfim, são lógicas que compartilham uma compreensão e valorização da alternância como estratégia potencializadora de diálogos e de dinâmicas educativas orientadas para uma articulação entre espaços, tempos, sujeitos e saberes pedagógicos distintos.

São, pois, compreensões e lógicas sobre a formação por alternância na LICENA que encontram-se ancoradas no conjunto de experiências de vida dos educandos antes do ingresso no curso, assim como nas experiências vividas em movimentos sociais/sindicais. Ancoragem no sentido atribuído por Moscovici (1978), cujo sentido é “classificar e dar nome a alguma coisa”. Coisas que não são classificadas, tampouco possuem nome, são estranhas e provocam desequilíbrios cognitivos. Na busca de tornar esse não familiar, em algo familiar, ou seja, dar um sentido a uma realidade estranha”, ancoramos o novo em conceitos, imagens e sentidos conhecidos. Assim, os educandos da LICENA, frente a um fenômeno “novo” (a alternância em um curso superior), tendem a construir suas representações sobre a formação por alternância ancorando suas compreensões e lógicas em experiências anteriores, de maneira a tornar familiar a noção de alternância construída na LICENA.

Assim, para os educandos da LICENA, tornam-se referências fundantes as experiências de alternância vivenciadas nas EFAs, e nelas se dá o processo de interação escola, família e comunidade. Nessa interação destacam-se os instrumentos pedagógicos da alternância e suas possibilidades na construção de práticas educativas que dialoguem teoria e prática, tanto no contexto do Tempo Comunidade quanto do Tempo Escola. Em relação às experiências dos educandos em movimentos sociais/sindicais, em seus relatos eles evidenciaram um reconhecimento dos espaços, práticas e ações das organizações como espaços/tempos educativos que formam os sujeitos do campo, favorecendo que

sejam produtos e produtores de diferentes condutas e práticas educativas. Nesse aspecto, na condição de educandos da LICENA, esses sujeitos apontam para o interior do curso e, principalmente, para a construção da formação por alternância: um conjunto de recursos didáticos-pedagógicos que, de certa maneira, são construídos a partir de um conjunto de práticas pedagógicas orientadoras de suas representações sociais sobre essa dinâmica formativa.

CAPÍTULO VI

A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENA: LIMITES & POTENCIALIDADES DA DINÂMICA FORMATIVA

Neste capítulo apresentamos as dificuldades, potencialidades, contribuições e sugestões de melhorias da formação por alternância na LICENA, sugeridas pelos educandos participantes da pesquisa. Entendemos que, buscando compreender os aspectos que necessitam ser melhorados, é que se torna possível construir uma prática pedagógica da alternância no curso que garanta a formação efetiva dos educandos do campo.

6.1 Dificuldades, Avanços e Sugestões de Melhoria da Formação por Alternância na LICENA

A análise das entrevistas com os 9 (nove) educandos da LICENA nos possibilitou também, descobrir, dentre outros aspectos, diversos elementos acerca das dificuldades, potencialidades e melhorias necessárias sobre a formação por alternância presente no curso.

A formação por alternância nos cursos de LedoCs se encontra em constantes processos de construção (BARBOSA, 2012). Trata-se de um fenômeno educacional emergente no âmbito do Ensino Superior em nossa sociedade. E como um fenômeno novo e em expansão, segundo Molina (2015), essa prática pedagógica têm apresentado desafios, limites e potencialidades para o Movimento da Educação do Campo, especificamente, para as políticas públicas direcionadas à formação de educadores do campo e os sujeitos envolvidos nesse processo formativo – educandos, educadores e universidades.

A Licenciatura em Educação do Campo constitui um curso novo na UFV, sendo também recente na Instituição a sua proposta de formação por alternância. Nesse sentido é que se dá a relevância em compreender os limites, avanços e potencialidades da formação por alternância no curso. Analisando as opiniões dos educandos, é possível evidenciar uma tendência existente entre eles de associar as dificuldades da formação por alternância vividas na LICENA ao posicionamento dos educandos, educadores e da Universidade, frente a essa dinâmica de formação.

Assim, na opinião dos entrevistados, as dificuldades da formação por alternância na LICENA decorrem de aspectos relacionados à ausência de participação dos educandos no desenvolvimento do curso; a sobrecarga de atividades sugeridas pelos educadores durante o Tempo Escola; e a falta de infraestrutura da UFV para atender a proposta de formação do curso.

Quanto à avaliação dos entrevistados sobre as dificuldades relacionadas à ausência de participação efetiva dos educandos na dinâmica de construção do curso, 3 (três) dos 9 (nove) educandos destacam particularmente a ausência de envolvimento dos discentes nos processos de planejamento e de organização curricular dos Tempos Escola e dos Tempos Comunidade. Articulada a essa dimensão, os entrevistados também destacam como dificuldade da formação por alternância a falta de compromisso de alguns estudantes do curso na realização das atividades de pesquisa e de inserção em suas comunidades, territórios e movimentos sociais/sindicais do campo. Eles destacaram, ainda, a necessidade de maior ‘entrosamento’ dos educandos com a formação por alternância na LICENA, de maneira com que eles se envolvam e se apropriem melhor das metodologias e finalidades pedagógicas da alternância, para, assim, melhor compreender e potencializar os processos formativos vivenciados no curso. O depoimento de umas das entrevistadas explicita essa ideia:

Acho que a alternância, os tempos escola tinham que ser construídos com a gente, claro que não vai atender todo mundo, que pelo menos a maioria seja atendida, porque a gente tem nossas atividades lá, principalmente a gente enquanto Movimento que se identifica aqui enquanto organização, porque a gente é muito cobrado aqui, então acredito que o ponto negativo seja esse (IPÊ AMARELO).

Por meio da fala da educanda, identificamos que, o grupo de entrevistados considera que o planejamento e organização curricular do curso, sobretudo, as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Tempos Escola na LICENA, de certa forma, ainda são planejadas sem a presença ativa dos discentes do curso. Essa ausência da participação, posicionamento, trocas de opiniões e sugestões no desenvolvimento dessas atividades, se contrapõe a proposta de formação curso: uma Licenciatura, cujo projeto político-pedagógico destina-se a formar educadores, através de processos metodológicos, pedagógicos e socioeducativos

construídos com os próprios licenciandos do curso nos espaços do campo e da universidade.

Assim, na avaliação desses sujeitos, ainda não existe na LICENA um efetivo protagonismo dos educandos no processo de construção do curso. Na opinião dos educandos, eles deveriam ser mais envolvidos, assim como compreender melhor a importância da formação por alternância como prática pedagógica que dá sustentação a organização curricular do curso.

Quando se referem às dificuldades do curso, destacando o posicionamento dos educadores, dois educandos avaliam que as dificuldades de construção da formação por alternância na LICENA estão associadas à sobrecarga de atividades pedagógicas que eles vivenciam no decorrer do Tempo Escola. Em seus relatos eles ressaltam que os educandos que possuem vínculos empregatícios são ainda mais afetados pela intensa quantidade de atividades, conforme explicitado por um dos entrevistados:

[...] pra gente que trabalha chegando um pouco na Faculdade e ter um período, assim, direto de aula, acaba sendo cansativo. Uma coisa é você trabalhar no cabo da enxada, cansa. E quando a gente trabalha com a mente, ainda na sala de aula, então acaba sendo mais puxado. E aí quando você vem para o curso, aí você chega aqui e você tem esse tanto de aula (THADEU).

O relato do educando, portanto, expressa a ideia geral do grupo em considerar como dificuldade na LICENA o excesso de trabalhos e atividades acadêmicas propostas pelos educadores durante os Tempos Escola. Para os educandos, principalmente para àqueles sujeitos que exercem trabalho braçal no campo - trabalho com a terra, plantações, colheitas dentre outros -, esse sobrecarga de atividades gera um cansaço não somente físico, mas também mental - fato que prejudica o aproveitamento e participação em sala de aula e demais espaços de formação do curso pelos discentes.

A sobrecarga de atividades pedagógicas durante o Tempo Escola nas Licenciaturas em Educação do Campo, devido à novidade dos cursos e de suas propostas formativas, é considerada por Barbosa (2012) como resultado de uma ausência de compreensão dos objetivos, metodologias e instrumentos pedagógicos da formação por alternância por parte dos educadores, coordenadores e demais envolvidos com a organização curricular e pedagógica do curso.

Segundo Barbosa (2012), o excesso de trabalhos acadêmicos dos educandos, no decorrer do TE, tende a prejudicar a construção de uma verdadeira integração entre os dois tempos/espços formativos. Submetidos a um processo exaustivo de trabalhos acadêmicos, os educandos acabam perdendo o interesse e o foco na realização das atividades, o que pode resultar em um processo de aprendizagem mecânico e não formativo. Essa foi uma das constatações da autora: contrariando a proposta pedagógica da LedoC/UnB, a prática desenvolvida no curso favorecia uma organização desarticulada de dois planejamentos (TE e TC), evidenciando, ainda, a ausência de compreensão dos educadores sobre a importância de um conhecimento deles sobre a realidade de seus educandos.

É nessa direção que a avaliação dos educandos da LICENA em relação à sobrecarga de trabalhos teórico-pedagógicos durante o Tempo Escola indica que, de certa maneira, existe uma necessidade dos educadores do curso compreenderem o verdadeiro significado da dinâmica pedagógica da alternância, suas finalidades metodológicas e formativas para que, assim, possam organizar e construir em conjunto com os educandos, as atividades de pesquisa, de inserção e de intervenção nos espaços educativos da Universidade e das comunidades, de modo a intensificar as finalidades pedagógicas e educativas e não o número de atividades.

Quanto à tendência de 4 (quatro) educandos em associarem as dificuldades da alternância à falta de infraestrutura da universidade para atender a dinâmica do curso, eles destacam que a UFV ainda não dispõe de uma infraestrutura adequada e coerente para contemplar os princípios e as estratégias metodológicas de formação por alternância.

Eu acho que a universidade está meio enfraquecida, em relação à colaboração, porque a gente ainda não tem um espaço que é nosso... podemos fazer de tal modo nossa metodologia de ensino, e a nossa metodologia de ensino é sentar em círculos, mas infelizmente o espaço da universidade não está sendo favorável para essa metodologia (ORQUÍDEA).

A estrutura tradicional da universidade, com salas de aulas com carteiras fixas, ausência de espaços para realização de práticas pedagógicas e metodologias mais participativas, como círculos de conversa, Colocação em Comum, dentre outras atividades, é um dos desafios enfrentados pela LICENA na UFV.

Conforme o depoimento da educanda, os discentes do curso ainda não se sentem acolhidos pela Universidade. A UFV ainda não reconhece a importância das práticas, metodologias educativas construídas no curso através de sua proposta de formação, e, conseqüentemente, não tem viabilizado espaços, materiais, infraestrutura, melhores condições de permanência nos educandos durante o Tempo Escola. Os entrevistados ressaltam, ainda, que como é um curso ainda recente na UFV, além da ausência de espaços físicos adequados, existe também uma resistência de setores da universidade no reconhecimento da proposta do curso e na construção de diálogos sobre suas demandas.

Cabe destacar que, apesar das dificuldades do processo de formação por alternância na LICENA apresentados pelos educandos, é possível afirmar que o curso tem conquistado avanços em relação ao cumprimento dos objetivos e finalidades de formação por alternância que, conforme seu projeto político pedagógico, busca desenvolver uma “modalidade de alternância integrativa, uma prática de alternância orgânica e integrada [...]” (PPP/LICENA/UFV, 2013, p. 33). Portanto, encontra-se em construção no curso uma dinâmica de interação permanente entre as experiências de vida dos educandos e as relações construídas em suas comunidades, territórios, movimentos sociais e as experiências de formação no curso.

É também nessa perspectiva, de experiências exitosas de formação integrada à realidade de vida dos sujeitos do campo, que o trabalho de Silva (2013) resalta as práticas pedagógicas entre comunidade e universidade, tendo a pesquisa como via de intervenção na realidade, e por isso contribui para caracterizar a alternância como uma prática inovadora. Sob essa perspectiva, o ato de conhecer, reconhecer e intervir no meio de vida, ancorado em referenciais teóricos, permite aos educandos uma maior compreensão dos processos de intervenção e trabalho coletivo no meio comunitário.

Essa compreensão da formação por alternância como prática inovadora também emerge na avaliação dos educandos da LICENA. Na opinião deles, a dinâmica de alternar tempos e espaços formativos, tem como sentido o desenvolvimento de atividades de pesquisa e inserção, projetos temáticos, interação entre os sujeitos coletivos e trabalhadores de suas comunidades, no decorrer do Tempo Comunidade. É a partir dessas interações que, segundo os educandos, os conteúdos teóricos, as discussões e reflexões produzidas em sala de

aula se materializam no decorrer das atividades práticas realizadas no Tempo Comunidade. O relato de um dos educandos explicita essa ideia do grupo:

Acho que a oportunidade que você tem durante o ano de vir aqui, e, às vezes, parece muita oportunidade de você ter dentro do espaço da Universidade e, às vezes, ter até outros tipos de informação, tipo de acesso, que vai além de sua mente estudada, e das matérias em sala de aula, às vezes é um Ato, às vezes é uma palestra, é uma vivência que você passa a ter dentro do Campus Escolar, e não somente do tempo... Você consegue conciliar esses dois tempos educativos. Dentro e fora da Universidade (THADEU).

Portanto, o relato do educando explicita a ideia do grupo em compreender a alternância na LICENA como uma dinâmica formativa que possibilita o ir e vir entre seus territórios/comunidades e a universidade curso. Eles destacaram que o Tempo Escola caracteriza-se por um espaço/tempo de formação que proporciona a eles diversos processos de aprendizagem, formação cidadã, política, através de atividades, encontros, palestras, seminários acadêmicos que vão além do ambiente da sala de aula.

A interação entre processos educativos produzidos no TE e TC favorece uma compreensão dos educandos de que as práticas educativas e pedagógicas da alternância podem ser construídas em diferentes espaços da universidade, como também em espaços diversos dos seus territórios. No caso da Universidade, os entrevistados reconhecem que a sala de aula não é o único contexto de formação. Ao contrário, considerada como um espaço de produção de conhecimento plural, a Universidade possibilita a realização de diferentes encontros, eventos, seminários, palestras, enfim, um conjunto de atividades de caráter educativo.

Ainda em relação às potencialidades da formação por alternância na LICENA, identificamos uma tendência, de modo compartilhado entre os educandos, em associar a formação por alternância a uma prática pedagógica que busca contribuir para o reconhecimento do campo como espaço educativo. Para eles, a formação por alternância faz com que os educandos reconheçam seu local de trabalho, as pessoas presentes neles, suas condições determinantes para a atuação como educador do campo.

A formação por alternância, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, é uma estratégia pedagógica que “melhor se aproxima de uma educação no e do campo [...]” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 225). A

compreensão dos educandos corrobora esta afirmação, pois, ao reconhecerem o campo como espaço educativo esses sujeitos em processo de formação, antes mesmo de iniciar a vida profissional, já conseguem visualizar infinitas possibilidades de trabalho com metodologias ativas, atividades que buscam extrapolar o contexto das salas de aula, explorando o meio ambiente ao redor, a cultura, as histórias de vida dos camponeses e da própria comunidade, assim como as experiências gestadas nos movimentos sociais/sindicais do campo.

Os educandos reconhecem que a formação por alternância constitui-se como uma prática formativa que permite além de reconhecer os territórios do campo como espaços de produção de saberes: viabiliza ainda a esses sujeitos atuarem como profissionais da educação do campo em seus locais de origem. Enfim, os educandos consideram que a principal contribuição da alternância para formar o educador do campo é a possibilidade de os conteúdos disciplinares trabalhados no Tempo Escola serem colocados em prática no decorrer do Tempo Comunidade, compreendendo concretamente que os processos teóricos discutidos na universidade se materializam e são construídos coletivamente, nos espaços educativos do campo. O depoimento de um dos educandos explicita a ideia compartilhada pelo grupo:

A alternância traz muitos potenciais para formar um educador do campo. Um primórdio é essa relação do educador, de ter a concepção de um território de diversos espaços educativos, que isso dar um potencial muito grande para o educador, porque o educador quando for atuar nas escolas de fato, lá no seu território ele tem uma mente mais aberta, ele consegue trabalhar diversas metodologias participativas que possibilita uma integração entre os educandos, porque às vezes você tem ali dentro de um espaço educativo do campo diferentes grupos de diferentes etnias, diversas experiências dentro dos movimentos sociais que te possibilita estudos de aprofundamento, nesses espaços para o próprio educador trabalhar com a alternância [...] (THIAGO).

Com base no depoimento do educando, identificamos que, para o grupo de entrevistados, a formação por alternância na LICENA, apresenta um conjunto de potencialidades para o curso. A principal delas, segundo eles, é a possibilidade do educador do campo em processo de formação, já compreender o campo como um território de múltiplos espaços educativos. De acordo com os entrevistados, as práticas formativas desenvolvidas na Licenciatura por meio da alternância TE e

TC têm viabilizado a formação de um educador do campo, que reconhece não só a escola como espaço de formação, mas também, seu local de origem: suas comunidades, a relação sociais estabelecidas no curso e nos territórios, bem como as experiências, a diversidade de pessoas e organizações sociais.

De acordo com Caldart (2008), a EdoC produz uma reflexão pedagógica acerca da diversidade de práticas formativas construídas pelos sujeitos em diferentes espaços educativos do campo. A referida autora aponta que o campo deve ser reconhecido como um território que não somente produz, mas no qual também se produz Pedagogias, práticas pedagógicas - um projeto de educação de seus sujeitos.

Considerando esse entendimento sobre o campo como espaço que produz Pedagogias e práticas pedagógicas (CALDART, 2008), os educandos da LICENA também consideraram que a formação por alternância traz contribuições para a formação de educadores do campo ao possibilitar o reconhecimento do campo como espaço educativo, denunciando a concepção de campo como lugar de atrasado, mas sim como território que produz vida. São esses processos educativos que compõem a base de sustentação e sobrevivência desses sujeitos (CALDART, 2008; 2015). A formação por alternância, enquanto prática pedagógica, ao se materializar em Tempos Escola e Tempos Comunidade na LICENA, tem contribuído para o reconhecimento da Educação do Campo como *“negatividade/denúncia/resistência; positividade; superação”* (CALDART, 2008).

Considerando esse reconhecimento da EdoC defendido por Caldart (2008; 2015), a Educação do Campo na LICENA é negatividade, na medida em que seus educandos defendem e participam da luta contra a concepção de campo como lugar de retrocesso e inferioridade, reconhecendo-o como um lugar onde a vida acontece de diferentes formas, práticas educativas, culturais e pedagógicas, onde o saber escolar não é o único e legítimo, mas um dos tantos saberes produzidos no campo; é positividade, uma vez que, através do projeto político pedagógico do curso são propostas práticas do que fazer e como fazer para articular as experiências e processos produzidos no campo com a dinâmica do curso.

Ao reconhecerem que a formação por alternância carrega pra dentro da LICENA, o reconhecimento do campo como espaço educativo, os educandos comprovam que as práticas do que fazer e como fazer propostas no PPP do curso,

de certa forma, estão sendo colocadas em ação. Sendo assim, é possível afirmarmos, com base no relato desses sujeitos que, a LICENA tem percorrido um processo de superação da visão preconceituosa do campo como meio geográfico e populacional atrasado.

Assim como evidenciamos na análise das dificuldades de construção da alternância no curso, as melhorias necessárias, conforme os relatos dos educandos, também se encontram associadas ao posicionamento dos educandos, dos educadores e da universidade. Considerando essa lógica, de um modo geral, os relatos dos educandos apontaram para a necessidade de um maior engajamento em termos de lutas e ações de reconhecimento dos estudantes, dos educadores e da universidade diante das demandas apresentadas pelo curso.

Da totalidade dos entrevistados, 2 (dois) deles avaliaram a necessidade dos próprios educandos do curso defendam mais a ‘bandeira’ de luta do Movimento da Educação do Campo no interior dos processos de formação da LICENA e nos espaços diversos da universidade e de suas comunidades. Na ótica desses sujeitos, é preciso que os educandos da LICENA ‘ocupem’ os espaços diversos de saberes da universidade e de seus territórios.

Ao investigar os desafios de formação de educadores do campo da Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, Bentes (2014) destaca que, em seus relatos, os educandos desse curso demonstraram autonomia e interesse na realização de trabalhos acadêmicos, pesquisas de inserção e intervenção nos problemas de suas comunidades, contribuindo para o fortalecimento dos processos formativos entre o TE e TC. Os educandos da LedoC/IFPA, ao se engajarem na realização dessas atividades, puderam conhecer os espaços de aprendizagem diversos de seus territórios até então ‘não descobertos’ e, ainda, dialogarem com esses espaços diversos: escolas do campo, movimentos sociais/sindicais, a Pedagogia da Alternância como alternativa diferenciada de formação da diversidade de sujeitos coletivos e trabalhadores do campo.

Esses dados apresentados por Bentes (2014) nos revelam a importância de os educandos do campo reconhecerem e se engajarem em atividades pedagógicas gestadas nos Tempos Escola e nos Tempos Comunidade das LedoCs. Sendo assim, conforme sugerido pelos participantes desta pesquisa, é preciso que os estudantes do curso tragam de forma mais efetiva para dentro da LICENA, os debates, as discussões e causas históricas, sociais, políticas e ideologias da EdoC.

Além disso, segundo os entrevistados, é necessário que busquem também compreender as finalidades da Pedagogia da Alternância no curso, reconhecer esta Licenciatura como um curso de formação de educadores do campo, conquistado através de lutas sociais e políticas protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo. Para os entrevistados, os discentes do curso precisam, com seriedade, defender a proposta de formação por alternância, voltada para a formação dos sujeitos coletivos e trabalhadores do campo e, ainda, demonstrar interesse na realização das atividades desenvolvidas no TE - principalmente, aquelas atividades programadas sob orientação dos educadores, a serem desenvolvidas durante o TC. O depoimento de um dos educandos explicita essa necessidade de compreenderem o potencial que a LICENA tem:

Acho que algo pode ser melhorado, não por parte do curso, mas um pouquinho da gente mesmo, por parte dos estudantes, se envolvendo um pouquinho mais nessa didática do curso e se entrosando um pouquinho mais com a alternância, e também da participação dos alunos aqui no curso, porque tem gente que parece que ainda não conseguiu enxergar o potencial que esse curso tem [...] (RICARDO).

Na concepção dos educandos, é preciso que os discentes do curso se posicionem de modo mais efetivo em relação a “didática” do curso, ou seja, se mobilizam mais na construção das finalidades, propostas metodológicas, práticas educativas, reafirmando o potencial formativo da alternância.

É necessário também, de acordo com a compreensão de 3 (três) do total de entrevistados, que os educadores do curso proponham atividades didático-pedagógicas voltadas para a prática em sala de aula, quanto em outros espaços da universidade, no decorrer dos Tempos Escola.

O trabalho com atividades didático-pedagógicas que garantam a autonomia aos educandos em sala de aula quanto em outros de espaços de formação da universidade e de seus territórios é, sem dúvidas, construir uma Pedagogia que se contrapõe à lógica de educação escolar tradicional e fragmentada de produção de conhecimentos (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2011; BARBOSA, 2012; BENTES, 2014). A formação por área de conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo busca contribuir para o trabalho pedagógico multidisciplinar nessas LedoCs, pois é por meio da habilitação por área de conhecimento que a gestão de processos educativos escolares e comunitários se articulem (MOLINA e

SÁ, 2012). É interessante ressaltar que os educandos apontaram para a necessidade de investir em atividades no curso que exploram ambientes de pesquisa em laboratórios, explorando as possibilidades de trabalho e pesquisa nas disciplinas presentes no curso, principalmente nas disciplinas que abordam conteúdos de física, química, biologia dentre outros. O depoimento de uma das entrevistadas exemplifica o argumento dos educandos:

[...] por serem tempos limitados às vezes a gente não tem aquela prática em laboratório, que a gente poderia ter. É uma graduação de disciplinas como, química, física e biologia. Então é bem assim, denso. Então a formação não é que ela vai ser enfraquecida por conta disso, mas eu acho que a prática é muito interessante. Porque com educadores a gente vai esta ensinando, né. Então uma possibilidade de aprendizado, pra que no futuro a gente tem que ter essa noção, de prática, pra poder não ficar naquela coisa de ficarem dentro da sala de aula, presos, mas explorar o espaço do campo (ORQUÍDEA).

Os educandos reconhecem que a LICENA, em sua proposta de formação por alternância, assim como a habilitação em Ciências da Natureza, apresenta possibilidades ínfimas de trabalho com práticas que garantam autonomia no processo de ensino aprendizagem, sobretudo, quando se trata das disciplinas ligadas a diferentes processos físicos, químicos e biológicos. Fundamentada em uma concepção de campo como território de produção de vida, a proposta de formação para a docência em Ciências da Natureza busca construir novas relações entre o ser humano e a natureza, almejando também uma articulação entre o pensar e o fazer pedagógico através da construção de atividades que promovam o desenvolvimento sustentável do campo. Ou seja, conforme o projeto político-pedagógico, a habilitação em Ciências da Natureza entende que é preciso que a Física, a Química e a Biologia, principalmente os conhecimentos sobre biodiversidade e agrobiodiversidade, se inter-relacionem com os conteúdos das Ciências Humanas, para que, assim, o fortalecimento da Educação do Campo e seus processos educativos agroecológicos se concretizem (PPP/LICENA/UFV, 2013).

A habilitação em Ciências da Natureza proposta na LICENA direciona para o trabalho pedagógico com metodologia que extrapola os espaços o contexto acadêmico (PPP/LICENA/UFV, 2013). Nessa lógica, os educandos sugerem que as práticas pedagógicas do TE ultrapassem os espaços da sala de aula, para que o

trabalho em laboratórios, espaços abertos e naturais da Universidade se faça presente no decorrer das atividades. Além disso, seus próprios territórios podem ser ambientes de aprendizagem, e o contato com a natureza, com os recursos naturais diversos do campo pode, segundo os educandos, enriquecer ainda mais o trabalho com processos físicos, químicos e biológicos que as disciplinas exigem ao longo da formação no curso.

No que se refere ao posicionamento dos educadores, dois educandos indicaram a necessidade de fortalecer o Acompanhamento do Tempo Comunidade por parte dos educadores do curso. Para eles, o Acompanhamento do TC tem ocorrido como alternativa de potencializar esse processo. Seria interessante, na avaliação dos educandos, intensificar o número desses Acompanhamentos, como alternativa dos educadores conhecerem, de modo mais intenso, seus educandos e o contexto de origem e experiências desses sujeitos, para, assim, desenvolverem articuladamente práticas pedagógicas de caráter teórico e prático durante o TE e o TC. A fala de um deles representa a ideia dos educandos:

Acredito que poderia ser melhorado essa questão dos educadores no Tempo Comunidade, a gente tivesse um espaço onde esses educadores poderiam, sei lá, duas vezes ou uma vez, no espaço/tempo comunidade. Reconhecer nossos territórios (THIAGO).

Existe, portanto, o desafio na LICENA de transformar o Tempo Comunidade em um espaço de formação contínua, onde educandos e educadores se relacionam e interagem entre si e entre os diferentes espaços de formação do campo. Conforme nos alerta Barbosa, “a construção de um curso em alternância tem como desafio maior, tornar o TC como tempo formativo” (BARBOSA, 2012, p. 263).

De um modo geral, os estudos de Barbosa (2012), Bentes (2014) e Teles (2015) buscaram investigar o processo de formação inicial de educadores do campo, em suas práticas, concepções e desafios de formação por alternância. Ao analisar esses aspectos, também evidenciaram que, a partir das narrativas dos educandos, a relação base dessa dinâmica de formação – TE e TC – tem apresentado obstáculos e ausência de diálogo em seu processo de desenvolvimento. Tais obstáculos estão relacionados, dentre outros fatores, à falta de Acompanhamento do TC, à carência de orientação das práticas de inserção nas

comunidades, e às dificuldades dos próprios educandos em interpretar os comandos das atividades das discussões e conceitos teóricos abordados em sala de aula e junto à realidade de vida em seus territórios.

Essas dificuldades em relação ao Acompanhamento do Tempo Comunidade destacadas nos estudos (BARBOSA, 2012; BENTES, 2014; TELES, 2015) também foram recorrentes nas falas dos educandos participantes da nossa pesquisa. Conforme seus relatos, o Acompanhamento do TC na LICENA tem ocorrido pelo menos duas vezes ao ano e, apesar de ser um número consideravelmente pequeno, tem emergido ricas possibilidades de interação entre práticas pedagógicas e educativas entre TE e TC e, ainda, possibilitado que educandos, educadores e comunidades conheçam as questões e especificidades da Educação do Campo e do próprio curso.

A partir dos depoimentos dos educandos, compreendemos que a LICENA, por ser um curso novo na UFV, ainda se encontra em processo de consolidação de sua proposta político pedagógica. Em meio a essa fase de consolidação, e seguindo as exigências do referido PPP, assim como do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADi N° 02/2012, a coordenação do curso, sua equipe de educadores e demais colaboradores da Licenciatura tem somado esforços para que o Acompanhamento do Tempo Comunidade se torne efetivo. Entretanto, conforme sugerido pelos educandos esse Acompanhamento necessita ser mais constante para que educandos, educadores e os espaços de formação do curso e do campo dialoguem.

Ainda em relação às melhorias necessárias para que a formação por alternância seja construída de modo efetivo na LICENA, dois do total dos educandos ressaltaram que é preciso que a UFV reconheça a importância do curso enquanto instrumento de formação política e acesso ao Ensino Superior pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, destacando o reconhecimento da EdoC e da formação por alternância como prática pedagógica de formação emancipatória nesta Universidade.

Em seu estudo, Barbosa (2012) identificou que os desafios da formação por alternância na LedoC/UnB abrangem a falta de reconhecimento da Instituição com a Licenciatura. A carga horária destinada para as atividades de interação com a comunidade não foi legitimada pela UnB, e, dessa forma, sem apoio institucional, a atuação dos educadores formadores durante o TC dependia do

interesse e curiosidade dos mesmos em compreender essa metodologia e investir em práticas que garantissem sua efetivação na LedoC/UnB. Barbosa (2012) ainda identificou que a ausência de recursos materiais didáticos e recursos financeiros dificultou ainda mais o processo de articulação TE e TC naquele contexto.

Analisando os relatos dos participantes da nossa pesquisa, assim como Barbosa (2012), também constatamos que a UFV necessita reconhecer a formação por alternância presente na LICENA. Segundo os educandos, a Universidade precisa construir espaços físicos, salas de aulas adequadas à dinâmica de formação por alternância, dentre outros espaços que abarquem as especificidades de uma turma de Licenciatura, cujo propósito é formar educadores do campo com habilitação em Ciências da Natureza, capacitados para o trabalho com recursos didáticos diversos, assim como, a atuação em movimentos sociais/sindicais, práticas agroecológicas no/do campo (PPP/LICENA/UFV, 2013).

[...] está faltando aqui na UFV para a gente é o nosso espaço físico, porque aí a gente tendo o nosso espaço a gente vai conseguir cada vez mais melhorar o nosso protagonismo dentro da UFV, porque a gente é bem “tampadinho”! Eu acho que se a gente tivesse nosso espaço e nesse espaço a gente tivesse autonomia, a gente vai conseguir construir um protagonismo muito bacana aqui dentro da UFV e de curso crescer cada vez mais (GIRASSOL).

Conforme explicitado no relato da educanda que compõem o grupo de entrevistados, um dos aspectos negativos ainda presente no desenvolvimento da LICENA, está relacionado a ausência de espaços, salas de aulas, de estudos, locais de reuniões e demais espaços adequados para a realização de dinâmicas, atividades culturais realizadas no Tempo Escola. Para os educandos, a conquista de espaço, infraestrutura, adequada a dinâmica do curso, poderá contribuir para o protagonismo desses sujeitos enquanto licenciandos do curso, ou seja, enquanto educadores do campo.

Torna-se evidente que a conquista de melhorias da infraestrutura da universidade para atender as demandas em termos de atividades pedagógicas, bem como metodologias diferenciadas de formação na LICENA, possibilitarão maior autonomia desses sujeitos diante da construção de processos formativos concretos apresentados na proposta político pedagógica do curso.

Conforme avaliação dos educandos, evidenciamos que a prática de alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV encontra-se em

construção, e isso deve, dentre outros fatores, ao fato de a LICENA e a formação por alternância nesta Instituição constituírem fenômenos políticos e educativos ainda emergenciais. De uma maneira geral, as sugestões de melhorias da prática de formação por alternância na LICENA perpassam três dimensões: o posicionamento dos educandos, educadores e da universidade. Em síntese, em relação aos educandos, os entrevistados sugeriram que os próprios educandos do curso devem valorizar mais o curso, assim como a formação por alternância em desenvolvimento. Quanto ao posicionamento dos educadores, os entrevistados sugeriram que seja intensificado o trabalho com atividades didático-pedagógicas, bem como o Acompanhamento do Tempo Comunidade. Já, no que diz respeito à universidade, os educandos sugeriram que a UFV reconheça a formação por alternância no curso.

A formação por alternância, como apresentado em diferentes estudos sobre as Licenciaturas em Educação do Campo (COSTA, 2012; TRINDADE, 2011; SILVA, 2012; SILVA, 2013; BARBOSA, 2012; BENTES, 2014; TELES, 2015) é uma Pedagogia que desafia os educandos, educadores formadores, coordenadores de cursos, assim como as universidades e seus demais espaços formativos, a garantirem uma infraestrutura que corresponda aos princípios, proposições e instrumentos pedagógicos dessa dinâmica educativa nas LedoCs. No caso da Licenciatura em Educação do Campo da UFV, os educandos do curso sugerem a construção de práticas pedagógicas que possam potencializar de modo mais efetivo o processo de ensino e aprendizagem no decorrer do Tempo Escola. Por fim, sugerem também que a universidade reconheça o curso e invista em ações de infraestrutura adequadas à prática de alternância no curso, viabilizando não somente a entrada na LICENA por esses sujeitos, mas, sobretudo, a permanência deles nesta Licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa se deu a partir da construção do Programa de Estudos “A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (LICENA/UFV): Sujeitos, Representações e Práticas Pedagógicas”, cujo objetivo central foi o de analisar os avanços, limites e potencialidades da alternância na LICENA. Na realização desta pesquisa investimos em uma revisão de literatura sobre produções acadêmicas acerca das Licenciaturas em Educação do Campo, com destaque para a formação por alternância nessas Licenciaturas. Através aprofundamento teórico, identificamos que a formação por alternância nas LedoCs tem se apresentado como uma prática educativa desafiadora, onde os próprios educandos, educadores e universidades se encontram em um processo de aprendizagem que vai contra a lógica da educação tradicional e desarticulada da realidade dos sujeitos do campo. O conjunto dos estudos (COSTA, 2012; TRINDADE, 2011; SILVA 2012; SILVA, 2013; BARBOSA, 2012; BENTES, 2014; TELES, 2015) apontou que, apesar do fato de os processos e as práticas de formação da Educação do Campo estarem conquistando espaço no âmbito dos trabalhos acadêmicos, ainda são raros os trabalhos que precisamente possuem como objeto de estudo as experiências de formação por alternância nas LedoCs e o perfil dos educandos presentes nessas Licenciaturas.

Considerando a relevância de investir em estudos sobre essa dinâmica pedagógica emergente no Ensino Superior, nosso estudo teve como objeto de análise a formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV. Especificamente, descrevemos o perfil socioescolar e profissional dos educandos ingressos no curso, suas experiências de vida, destacando seus vínculos com movimentos sociais e escolas do campo; caracterizamos a proposta político pedagógica da LICENA, particularmente a dinâmica de formação por alternância proposta para o curso, e, por fim, analisamos suas representações sociais sobre a formação por alternância no curso.

Por meio de nossa pesquisa, identificamos, dentre outros aspectos, que os educandos da LICENA, turma de 2015, compõem um perfil heterogêneo no curso. Em linhas gerais, são sujeitos do campo, jovens, em sua maioria do sexo feminino, característica ainda marcante entre os cursos de formação docente pelo país. Em termos de origem social, a maioria deles é procedente de comunidades

rurais, quilombolas, assentamentos e uma pequena parcela oriunda do meio urbano. Ao analisarmos a distribuição dos educandos por regiões brasileiras, identificamos que a maior parte desses sujeitos mora em municípios mineiros próximos a Viçosa, devido à proximidade com a UFV. Ainda em relação ao perfil da turma, também é marcante entre os educandos a distribuição por grupos de pertencimento e vínculos com movimentos sociais e sindicais do campo.

Constatamos, então, em consonância com as exigências do projeto político pedagógico, que a LICENA tem possibilitado o acesso ao Ensino Superior a uma diversidade de sujeitos coletivos: docentes, educadores populares que atuam ou atuaram com a educação do campo, egressos de escolas do campo, principalmente EFAs, trabalhadores do campo, indígenas, quilombolas, assim como ingressos por demanda social. Quanto à caracterização específica dos participantes do nosso estudo, os 9 (nove) educandos são relativamente jovens, iniciando a carreira acadêmica e profissional. Todos eles são egressos de EFAs e procedentes do campo, cujos familiares exercem atividades voltadas para a agricultura. Dessa forma, a LICENA constitui como um curso de formação de educadores do campo que contempla perfis de educandos diversos. É considerando essa diversidade de perfis que a análise de suas experiências de vida se fez presente em nossa pesquisa.

Os educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UFV, antes mesmo do ingresso no curso, já vêm construindo ricas experiências de formação por alternância e em movimentos sociais/sindicais em territórios do campo. Nesse aspecto, conforme defendido em seu projeto político pedagógico, é preciso que a LICENA considere seus educandos como “produtos da vida”, pois, através desse conjunto de experiências de vida, eles carregam para o interior dos processos formativos do curso uma diversidade de práticas pedagógicas e tensionamentos sociais e políticos produzidos em seus territórios.

As experiências de vida dos educandos da LICENA não só enriquecem os processos formativos como também têm orientado condutas e a construção de novas experiências e representações sociais sobre a dinâmica de formação por alternância dentro do curso. É essa bagagem de conhecimentos e produções pedagógicas, sobretudo, aquelas construídas nas Escolas Famílias Agrícolas, por meio de um conjunto de metodologias, finalidades educativas e instrumentos pedagógicos que, os educandos do curso têm representado a formação por

alternância na LICENA como uma dinâmica formativa que busca garantir a interação entre tempos e espaços educativos da universidade e da comunidade. Eles compreenderam que a formação por alternância no curso garante a conciliação entre estudo e vínculo com suas atividades de trabalho e atuação em movimentos sociais/sindicais do campo. E ainda, a formação por alternância é entendida por eles como uma metodologia ativa que garante o desenvolvimento de processos de aprendizagem teóricos e práticos que se contrapõem à lógica tradicional e fragmentada da educação. Por meio dessas representações sociais, entendemos que a alternância na LICENA caracteriza-se por uma prática pedagógica que não se encontra pronta, acabada, mas sim que tem se realizado através as experiências concretas de vida dos sujeitos do campo, nas relações e compartilhamentos de condutas que orientam a construção dessa proposta de formação no curso. São, portanto, representações que podem contribuir para práticas metodológicas e pedagógicas futuras de formação por alternância no curso.

Constatamos também, através dos depoimentos dos participantes da pesquisa que, felizmente, o curso tem produzido práticas potencializadoras de formação de educadores do campo. Considerada como dinâmica formativa inovadora para esses sujeitos, a formação por alternância na LICENA tem possibilitado que os conteúdos teóricos, as discussões produzidas no contexto do curso, dos espaços da universidade e de seus territórios se articulem no decorrer dos Tempos Escola e Tempos Comunidade.

No que diz respeito à formação por alternância na LICENA, ainda foi possível evidenciar que, enquanto uma dinâmica educativa recente na UFV e demais instituições de Ensino Superior públicas pelo país, a alternância pedagógica no curso se encontra em contínuo processo de construção e aperfeiçoamento de seus instrumentos pedagógicos, conforme as especificidades e demandas dos sujeitos envolvidos com o curso, especialmente seus educandos. Em síntese, é preciso que os próprios educandos, educadores e a universidade busquem defender e valorizar a proposta de formação por alternância presente no curso. Ainda há ações a serem concretizadas em relação aos processos de articulação entre Tempos Escola e Tempos Comunidade, ao reconhecimento do Movimento da Educação do Campo na Instituição.

Enfim, os resultados finais da nossa pesquisa também nos despertaram para outras questões futuras de estudo acerca da singularidade de metodologias, finalidades formativas da alternância em espaços e tempos educativos diversos do Ensino Superior em nossa sociedade, nos instigando também a buscar compreender de que maneira a diversidade de perfis de sujeitos do campo ingressos nas LedoCs tem sido considerada nessas Licenciaturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. **Pratiques locales et representations**. Paris: PUF, 1994, p. 217-238.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.. Diálogos entre teoria e prática na Educação do Campo e alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M.. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexão a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 213-228.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

ARROYO, M. G.. Diversidade. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FROGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 231-238.

BARBOSA, A. I. C.. **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, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital SESU/SETEC/SECADi nº 2, de 31 de agosto de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27/09/16.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 27/09/16.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)**. 2015. Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>>. Acesso em 01/02/16.

BENTES, E. do S. da S.. **Os desafios da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA, Campus de Abaetetuba/PA**. 2014, 118 f. Dissertação (Mestrado e Serviço Social) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Belém, 2014.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FROGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

_____. Por uma Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília, Inara, MDA, 2008. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/pageflip-4204234-487363-lt_Por_uma_educacao_do_cam-2328841.pdf>. Acesso em 26/03/16.

COSTA, E. M.. **Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do PROCAMPO**. 2012, 189 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2012.

FERRARI, C. T.. **Territórios e educação do campo nas serras do brigadeiro**. 2011, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, 2011.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Fonec). **Notas para análise do momento atual para a Educação do Campo**. Brasília/DF: Fonec, agosto de 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989, p.31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. UFRJ – **Faculdade de Educação**, dez. 1993. p. 1- 21.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo. EPU- Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MENEZES, L.de S. D.. **Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2013, 77f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

MIRANDA, E. L.. **Intercâmbios e Diálogos entre Educação do Campo e Agroecologia**. 2014, 82f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, 2014.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>>. Acesso em 01/02/16.

_____. Reflexões sobre o Significado do Protagonismo dos Movimentos Sociais na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Brasília, 2006.

_____; ANTUNES-ROCHA, M. I. 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 Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em 01/02/16.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FROGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MOSCOVICI, S. **A representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, R. C. A. **Pedagogia da alternância: limites e perspectivas do jovem campo em Minas Gerais**. 2011, 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, 2011.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thopson Learning, 2004.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. Ensino Médio e Educação Profissional.. Tese (Doutorado). 2004, 210 f. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

QUEIROZ, J. B. P.; SILVA, L. H. 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.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. **REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: caderno de subsídios** (Org.). Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

SÁ, C. P. A. **Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. As Representações Sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

SANTOS, R. B.; SILVA, M. A.. Políticas públicas em Educação do Campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>>. Acesso em 19/09/16.

SILVA, L. H. A Pedagogia da Alternância na Educação do Campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. **EccoS – Revista Científica**. Impresso. São Paulo, n 36, p. 21-36, jan./abr. 2015.

_____. **As experiências de Formação por Alternância de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: Editora UFV, 2003.

_____. **As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância**. Tese doutorado PUCSP, São Paulo, 2000.

_____. Concepções e práticas de alternâncias na Educação do Campo: Dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/760/780>>. Acesso em 28/09/15.

SILVA, M. D. S. **Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo no polo de Castanhal**. 2013, 109 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). UFPA, 2013.

SILVA, M. do S.. Da Flor à Raiz: a produção pedagógica dos movimentos sociais e a Escola do Campo. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Brasília, 2006.

SILVA, S. A.. Os novos estudantes de Licenciatura no contexto da expansão do Ensino Superior. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, MG. v. 17, n. 23, 2014, p. 59-84.

SILVA, V. de P. B. V. da. **A Formação de Valores Cooperativos e as Transformações nas Práticas Educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em educação do campo da UnB, no assentamento Itaúna – Go**. 2012, 248 f Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2012.

TELES, A. M. O.. **Por uma Pedagogia com Foco no Sujeito:** um estudo na Licenciatura em Educação do Campo. Tese (Doutorado em Educação). 2015, 222 f. Universidade de Brasília, 2015.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da pesquisa-ação:** Michel Thiollent. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRINDADE, D. R. **O potencial da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília para a produção de ações contra- hegemônicas:** um estudo de caso no assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás. 2011, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à Pesquisa em Ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. – 21. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto Pedagógico:** Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Viçosa, Minas Gerais, 2013.

ANEXO

A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV: EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCANDOS

Roteiro de Entrevista com os Educandos da LICENA/UFV da Turma 2015

Nome:
Data:
Horário:
Dia da semana:
Local:

Data de nascimento: ___/___/___.

Religião: Espírita. Outra.
 Católica. Umbanda ou Não possui.
 Evangélica. Candomblé.

Estado Civil: Solteiro Casado. Ano de casamento:_____.

Filhos

Sim.
 Não.

Local de nascimento:

Moradia:

Escolaridade:

Escola onde cursou o Ensino Fundamental I:

Escola onde cursou o Ensino Fundamental II:

Escola onde cursou o Ensino Médio:

Ocupação Principal:_____ Outra(s):
 _____.

Renda mensal média: _____.

Vínculo com atividade agrícola. Sim. Não. Qual?

1. Para iniciar nossa conversa, me fale sobre os momentos mais importantes da sua vida que, de certa forma, influenciaram seu ingresso na LICENA.
2. Como egresso de uma Escola Família Agrícola (EFA) você vivenciou anteriormente experiências de alternância. Fale para mim sobre essa experiência.
3. Como você explicaria para uma pessoa que não conhece uma EFA a alternância construída nessa experiência de formação?
4. Você informou que participa do movimento social do campo (.....). Fale para mim sobre essa participação.
5. Você acredita que esse envolvimento em movimento social diferencia sua atuação enquanto educando da LICENA? Em que sentido?
6. Hoje, como estudante da LICENA, você vive uma experiência de formação por alternância no Ensino Superior. Fale para mim sobre essa experiência vivenciada.
7. Como você explicaria para uma pessoa que não conhece a experiência da LICENA, a alternância que está sendo construída no curso?
8. Analisando a experiência anterior na EFA em relação à alternância vivenciada atualmente na LICENA, você identifica elementos comuns? Quais são eles? Existem diferenças? Quais são elas?
9. Você considera que a alternância apresenta contribuições para formação de educadores do campo? Fale pra mim sobre elas.
10. Como você avalia a alternância na LICENA? Existem aspectos negativos? E positivos?
11. E quais suas sugestões para melhoria?

TEMAS GERADORES:

- Experiências de Vida dos Educandos
- Representações Sociais dos Educandos sobre a Formação por Alternância

- Avanços, Limites e Potencialidades da Formação por Alternância na LICENA