



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KELLY CARDOSO BRASIL

**A ALTERNÂNCIA DESDE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

CAMPO GRANDE/MS

2021

KELLY CARDOSO BRASIL

**A ALTERNÂNCIA DESDE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Beatriz Piatti

CAMPO GRANDE/MS

2021

KELLY CARDOSO BRASIL

**A ALTERNÂNCIA DESDE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
DO SUL**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Célia Beatriz Piatti - UFMS
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Mariana Esteves de Oliveira– UFMS
Membro Titular

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta- UFT
Membro Titular

Campo Grande- MS

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder forças e saúde para construção deste trabalho.

Agradeço aos meus pais e ao meu filho, Arthur, razão do meu viver, ainda muito pequeno, sem compreender a minha ausência e falta de atenção durante o período em que estive envolvida nos estudos e na pesquisa.

Ao meu esposo, Joelton, pela ajuda diária no cuidado do nosso filho e pela compreensão de minha ausência em alguns momentos em que precisei me dedicar à pesquisa.

À professora Célia Beatriz Piatti, pela orientação, desde a Licenciatura em Educação do Campo, pelos diálogos de amadurecimento intelectual e, em especial, pelo imenso carinho, atenção e cuidado, que me ajudaram a enfrentar os percalços da caminhada, que, por vezes, me fizeram tender a desistir. Este trabalho só foi possível graças ao seu apoio e ao fato de não haver desistido de mim. Gratidão!

Agradeço a todos os docentes da Leducampo, em especial Clarice Pereira e Jucélia Silva, que participaram das entrevistas, contribuindo para a escrita da quarta seção desta pesquisa. Obrigada!

Aos colegas da Leducampo, pela experiência vivida ao longo do curso de graduação, em especial as acadêmicas: Ana Maria; Francieli Magalhães; Gardenia Mota; Gardilene Mota; Kelli Daiane; Rosana Macedo, que participaram das entrevistas, colaborando para a construção da quarta seção desta pesquisa. Obrigada a vocês pelas contribuições!

Agradeço à Banca: à professora Mariana Esteves de Oliveira, referência na minha formação acadêmica desde a Licenciatura em Educação do Campo, e ao professor Alessandro Rodrigues Pimenta, por se dispor a contribuir com o trabalho.

Um agradecimento especial ao professor José Roberto, que me acompanha desde a Licenciatura em Educação do Campo, que participou da minha banca de TCC e que sempre ofereceu contribuições para esta pesquisa quando precisei. Muito obrigada!

Agradeço à professora Marlene Durigan, por seu carinho e contribuição em minhas produções acadêmicas.

Um agradecimento especial à Geizi Raposo, que, mesmo sem me conhecer, se prontificou a gravar as aulas da disciplina Produção do Conhecimento e me enviou informações sobre assuntos importantes da pós-graduação durante meu período de licença-maternidade. Muito obrigada pela amizade que construímos e que propiciou o compartilhamento de desabafos, angústias, vitórias e alegrias, momentos de muitos significados.

Agradeço também aos colegas do GEPFORP - Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelas contribuições na minha formação acadêmica-PPGEDU.

E, para finalizar, a todos os professores que fizeram parte do meu processo de formação e aos meus alunos nesses nove anos de docência, que passaram pelo meu caminho deixando um pouco de si e me incentivaram a prosseguir com os estudos, conduzindo-me a amar a cada dia mais minha profissão. Minha profunda gratidão!

RESUMO

Associada à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), esta investigação teve como objetivo geral analisar a alternância desde a formação de professores do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os objetivos específicos foram: analisar os documentos/ regulamentos, resoluções/leis que regem as políticas públicas da educação do campo e apresentar, descrever e discutir a formação em regime de alternância na licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Leducampo. A pesquisa ancorou-se no aporte teórico-metodológico da teoria histórico-cultural, representada por Vygotsky e seus interlocutores em relação a autores que estudam a educação do campo e a Pedagogia da Alternância, problematizando se a modalidade de alternância possibilitou acesso e permanência para a formação dos acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMS. Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, realizamos a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso em discussão e realizamos entrevista semiestruturada com seis acadêmicas e dois professores dessa Licenciatura, destacando o processo formativo em alternância. Verificamos que a organização da licenciatura em regime de Alternância tem-se configurado um mecanismo importante e contra-hegemônico para a concretização da formação docente em licenciaturas específicas para atuação em escolas do campo. Evidenciamos os conflitos, as tensões, as potencialidades e os desafios enfrentados na realização de um curso de nível superior, tendo a alternância como mediadora da organização do trabalho pedagógico e da produção de conhecimento socialmente comprometido com a classe trabalhadora do campo. Compreendemos que a alternância, na condição de estratégia teórica e metodológica de organização didático-pedagógica, reforça a alternativa para que os sujeitos, ao cursarem o nível superior, evitem deixar o campo, concluam o curso e, como egressos, integrem-se às escolas do campo em MS, na condição de professores habilitados em um processo de formação que os coloca como sujeitos de direito, no interior da universidade, em seu projeto profissional e pessoal.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação. Alternância.

ABSTRACT

Associated to the research line "Formative processes, educational practices, differences" of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), this investigation had as its general objective to analyze the alternation since the formation of teachers of the degree course in Field Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul. The specific goals were: to analyze the documents/regulations, resolutions/laws that govern the public policies for rural education and to present, describe, and discuss the alternating cycle training in the undergraduate course in Rural Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul - Leducampo. The research was anchored on the theoretical-methodological contribution of the cultural-historical theory, represented by Vygotsky and his interlocutors in relation to authors who study rural education and the Pedagogy of Alternating Cycle, questioning whether the alternating cycle modality has enabled access and permanence for the formation of the students of the Undergraduate Degree in Rural Education of the UFMS. To reach the research goal, we conducted a documental analysis of the Pedagogical Project of the course under discussion and carried out semi-structured interviews with six students and two teachers of this degree program, highlighting the formation process in alternation. We verified that the organization of the licentiate degree in alternating cycle has been configured as an important and counter-hegemonic mechanism for the concretization of teaching formation in specific licentiates to act in rural schools. We highlight the conflicts, tensions, potentialities, and challenges faced in the realization of a higher education course, having alternating cycle as a mediator of the organization of pedagogical work and the production of knowledge socially committed to the rural working class. We understand that the alternating cycle, in the condition of theoretical and methodological strategy of didactic-pedagogical organization, reinforces the alternative so that the subjects, when attending higher education, avoid leaving the countryside, complete the course and, as graduates, integrate themselves into the rural schools in MS, in the condition of qualified teachers in a formation process that places them as subjects of law, inside the university, in their professional and personal project.

Keywords: Field Education. Formation. Alternation.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Enquadramento das acadêmicas entrevistadas.....	39
TABELA 2 – Matrículas na Zona Rural.....	85
TABELA 3 – Quantitativo de alunos – turma 1.....	99
TABELA 4 – Quantitativo de alunos – turma 2.....	99

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Caracterização das dissertações e teses selecionadas.....	35
QUADRO 2 - Relação das Escolas Básicas Estaduais do Campo em MS.....	48
QUADRO 3 - Tipos de alternância.....	69
QUADRO 4 - Instrumentos pedagógicos	73
QUADRO 5 - Calendário semestral, ano 2017, turma I.....	90
QUADRO 6 - Calendário mensal, ano 2017, turma I.....	90
QUADRO 7 - Disciplina de núcleo básico.....	93
QUADRO 8 - Disciplina de núcleo específico.....	94
QUADRO 9 – Núcleo de atividades integradas.....	97
QUADRO 10 – Características das acadêmicas.....	102
QUADRO 11 - Formação das entrevistadas.....	106
QUADRO 12 - Características das docentes	131

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Distribuição de casas familiares no território francês.....	60
IMAGEM 2 - Expansão das Escolas Famílias Rurais na Itália.....	63
IMAGEM 3 - Atuação das MEPEs no Estado do Espírito Santo.....	66
IMAGEM 4 - Pilares do CEFFAs.....	67
IMAGEM 5 - Esquema dos sete componentes da alternância.....	71
IMAGEM 6 - Ocupação da reitoria	116
IMAGEM 7 - Participação da presidente da ADUFMS.....	116
IMAGEM 8 - Caixão representando a “morte” do curso.....	117

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1 - Unidades de análise.....	103
DIAGRAMA 2 - Experiência na Leducampo.....	112
DIAGRAMA 3 - Saberes articulados no TU e TC	138

LISTA DE SIGLAS

AES - Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo

ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais

CEB - Câmara de Educação Básica

CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEC - Conferência Nacional por uma Educação do Campo

CNBB – Conferência Nacional de Bispos do Brasil

CEE/MS – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

CFR - Casas Familiares Rurais

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CUT - Central Única dos Trabalhadores

Contag - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

DO – Diário Oficial

EFA - Escola Família Agrícola

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FCH - Faculdade de Ciências Humanas

GT-RA – Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo

Leducampo – Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MFR - Maison Familiale Rurale

MEPES - Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MMC - Movimento das Mulheres Camponesas

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso Do Sul

MT – Mato Grosso

PA - Pedagogia da Alternância

PPC - Projeto Político do Curso

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

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PT - Partido dos Trabalhadores

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED – Secretária de Estado da Educação

SCIR - Secretaria Central da Iniciativa Rural

TU - Tempo Universidade

TC – Tempo Comunidade

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO – Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UNMFR - União Nacional das Maisons Familiares Rurales

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícola no Brasil

SUMÁRIO

APROXIMAÇÃO COM A PESQUISA	17
INTRODUÇÃO	20
1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO BRASILEIRO E NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	41
1.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	47
1.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	52
2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS	58
2.1 A EXPERIÊNCIA FRANCESA	58
2.2 A EXPERIÊNCIA ITALIANA	62
2.3 BREVE HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL	64
2.4 OS TIPOS DE ALTERNÂNCIA	69
2.5 A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	75
3 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEDUCAMPO – UFMS.....	81
3.1 NECESSIDADE SOCIAL DO CURSO	84
3.2 CONCEPÇÃO DO CURSO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	86
3.3 O TEMPO UNIVERSIDADE E O TEMPO COMUNIDADE.....	88
3.4 ESTRUTURA CURRICULAR DA LEDUCAMPO	93
3.5 OS EGRESSOS DA LEDUCAMPO	99
4 OS PROTAGONISTAS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEDUCAMPO	102
4.1 IDENTIFICAÇÕES	102
4.2 DOS RELATOS AOS SENTIDOS: UNIDADES DE ANÁLISE.....	103
4.2.1 Trajetória familiar e escolar	103

4.2.2 Formação	107
4.2.3 Ensino superior e Alternância	119
4.2.3.1 Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).....	122
4.2.3.2 Produção do conhecimento	127
4.3 A ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES.....	131
4.3.1 Identificações.....	131
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 143
 REFERÊNCIAS	 147

APROXIMAÇÃO COM A PESQUISA

A minha aproximação com a realidade do campo vem desde a infância, pois sou filha de trabalhadores rurais e meu pai sempre trabalhou em fazendas. Sou a filha caçula de uma família humilde de três irmãos, cujos pais sempre batalharam para poder proporcionar o melhor aos filhos. Sempre me apeguei aos seus exemplos.

Desde meu nascimento até os seis anos, morei numa fazenda no município de Água Clara. Em 1992, com sete anos de idade, quando meu pai arrumou um emprego em uma fazenda no município de Brasilândia, fui estudar na escola *Agrícola*, que funcionava como extensão da “Escola Municipal Arthur Hoffing”, localizada nesse município. Esse período foi difícil: acordar cedo, enfrentar uns três quilômetros a pé ou a cavalo, com chuva e frio, para pegar o ônibus, que muitas vezes quebrava ou não vinha. O trajeto diário de casa até a escola era de aproximadamente 80 quilômetros. No ano seguinte, deixei essa escola e fui estudar na “Escola Municipal Arthur Hoffing”, situada na zona urbana de Brasilândia, mas isso não alterou a rotina nem reduziu as dificuldades mencionadas.

Deixei o campo ao final do ano de 1995, aos nove anos de idade, com uma nova mudança, agora para o município de Três Lagoas. Fiquei feliz com a notícia, todavia enfrentava muita dificuldade e sentia-me prejudicada por morar na fazenda e ter de estudar numa escola longe, o que, em geral, implicava faltas às aulas. Nessa cidade, concluí toda a etapa da Educação Básica em duas escolas: “Escola Estadual João Dantas Figueiras” e “Escola Estadual Dom Aquino Corrêa”.

Em 2002, ano concluinte do ensino médio, comecei a trabalhar como babá e me vi diante da necessidade de escolha em minha vida: Qual curso escolher para prestar o vestibular? Optei pelo vestibular na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Três Lagoas, para o curso de Ciências Contábeis, mas não atingi a nota. Comecei a fazer cursinho pré-vestibular no ano seguinte e, ainda trabalhando como babá, fui descobrindo que tinha paciência para ensinar e também gostava de auxiliar a criança em suas tarefas escolares. Foi quando resolvi prestar novamente o vestibular em 2005, agora para o curso de Pedagogia. Fiquei na lista de espera, porém, por falta de conhecimentos tecnológicos, perdi o prazo de matrícula quando fui chamada. Foi um momento de muita tristeza, mas não desisti e continuei a batalha.

Querendo melhor condição de salário, deixei o emprego de babá e fui trabalhar numa fábrica têxtil, como auxiliar de PCP (Planejamento Controle de Produção). Foi nesse emprego que adquiri mais responsabilidade, aprendi a trabalhar em grupo, a cumprir horários etc.

Em 2006, tentei novamente o vestibular para o curso de Pedagogia e, para minha alegria, fui aprovada. No ano de 2007, iniciei a vida acadêmica para “ser professora”. Um sonho de criança, que fui descobrindo com o trabalho de babá e no decorrer da graduação. Sempre quis estudar e me formar para poder ajudar a minha família. Naquele contexto, como ainda hoje, acredito na educação. Tenho consciência de que muitos que saíram do campo para poder ir para a escola não concluíram seus estudos nem na Educação Básica, tampouco chegaram à universidade.

No primeiro ano do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de estagiar no Centro de Educação Infantil Novo Alvorada como auxiliar de uma professora no Maternal II. Esse estágio pôde me mostrar que tinha escolhido o curso certo e que, diferente do mito que circula no senso comum, o curso de Pedagogia não se restringe a “gostar de criança”. Aprendi que gostar de criança é importante, mas não o primordial, que é saber ensinar, educar, cuidar, respeitar as diferenças e habilidades de cada aluno.

No decorrer da graduação, participei, como aluna voluntária, do projeto de extensão “Formação continuada de professores”, que tinha como sujeitos as professoras da “Escola Polo do Campo Professora Elma Garcia”, no distrito de Garcias, município de Três Lagoas, além do “Seminário Educação do Campo: experiências de construção de um ensino que valorize os saberes do homem e da mulher do campo”. Meu interesse pela educação do campo só crescia, porém, com as dificuldades reveladas durante a execução do projeto mencionado, a professora que coordenava o curso sugeriu que eu deslocasse meu olhar para outros saberes e sujeitos ou sobre formação em magistério.

Em 2011, o último ano do curso e o tão esperado dia: o da colação de grau. Um dos dias mais felizes da minha vida, por saber que meu sonho estava concretizado. Já em 2012, com diploma na mão, chegou a hora de pôr em prática todo o meu conhecimento: era o início da carreira profissional na educação como professora. E, como todo começo, mais um desafio a enfrentar. Trabalhei na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, em salas multisseriadas, no campo, uma das experiências mais desafiadoras na educação. Já estou há nove anos na profissão de professora da Educação Básica.

Em 2012, quando fui convocada para trabalhar, viria minha primeira turma Pré I e II numa escola no campo no município de Água Clara. Recém-formada, as expectativas eram outras, e a realidade com que deparei também era outra: sala sem nenhuma estrutura, pois a escola funcionava em uma casa. Ao deparar com a sala de aula adaptada na cozinha, sem iluminação e ventilação, sem mínimas condições para ser uma sala de aula, saltou-me aos olhos a precariedade da gestão municipal. Mas não desanimei e fiz algumas adequações na

sala para proporcionar àquelas crianças um ambiente mais acolhedor e prazeroso no nosso dia a dia. Apesar de todos os desafios enfrentados por mim e os alunos, consegui atingir os objetivos de aprendizagem, mas ver a evolução de cada um foi a maior gratificação e recompensa pelas dificuldades enfrentadas no decorrer daquele ano.

Em 2013, dando continuidade aos meus estudos e alimentando a paixão pela área e o desejo de continuar a trabalhar como professora no campo, iniciei o curso de especialização em Educação do Campo. Pretendia aprofundar meus conhecimentos sobre a e na área, já que, na graduação, isso não fora possível. Depois de quase dois anos na especialização, a obtenção do título de especialista previa, como requisito, a defesa de um artigo. O título do meu artigo foi “A Educação do Campo no Leste de Mato Grosso do Sul: o cotidiano escolar na visão de professoras”, que tive oportunidade de publicar na *Revista Popular*.

O reencontro com a temática do campo aconteceu novamente em 2014, quando comecei a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul na cidade de Campo Grande. Essa graduação me oportunizou participar de/em diferentes eventos. O primeiro foi o *VII Encontro de políticas e práticas de formação de professores*, com apresentação do artigo “A concepção de educação do/no campo presente na voz das professoras de uma escola do campo no município de Ribas do Rio Pardo/MS”. O segundo foi o *IV Seminário Estadual de Educação do Campo: um projeto em construção*, quando tive a oportunidade de relatar minha experiência acadêmica na licenciatura em Educação do Campo – Leducampo. Em 2018, viria o terceiro: um evento do Agroecol. (Sistemas agroalimentares, sociobiodiversidade, saúde e educação: desafios e perspectivas), em que apresentei o artigo intitulado “Educação do ou no campo: um estado da arte das pesquisas”.

Durante essa graduação, pude aprofundar meus conhecimentos em Educação do Campo e na temática da Pedagogia da Alternância. Concluí a graduação nesse mesmo ano de 2018, defendendo o trabalho final de curso com a pesquisa *Educação do ou no campo? Uma escola em contexto no município de Ribas do Rio Pardo - MS*, sob orientação da Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti, que também é a orientadora desta pesquisa em nível de Mestrado.

Assim, a dissertação que ora submeto à Comissão Examinadora origina-se das minhas vivências e trajetória acadêmica, que me possibilitaram elaborar alguns questionamentos e indagações, cujas respostas me proponho buscar nesta pesquisa. Dentre esses questionamentos e indagações, o principal está em compreender se a modalidade de alternância possibilitou acesso e permanência para a formação dos acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo – Leducampo.

Embora não saiba até onde chegarei, sei que o caminho é longo!

INTRODUÇÃO

Ao longo da História, o lugar da educação do campo tem sido à margem, na invisibilidade, o que resultou em diferentes ordens de problemas, com destaque ao silenciamento, à escassez ou falta de políticas públicas pertinentes à questão. Para tanto, a luta por políticas públicas de formação do educador do campo se impõe constantemente, como consta nos documentos da I e da II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, que contaram com representantes de diferentes entidades e movimentos sociais. Isso significa dizer que essas lutas fortaleceram as reivindicações sistematizadas nos encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo, tendo como prioridade a criação de políticas públicas de apoio à formação de educadores do campo.

A Educação do Campo nasceu do processo de luta de movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), em crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à educação destinada aos povos do campo. Como parte dessa conjuntura, pontua-se a criação de programas e projetos que viabilizaram a prática de propostas da educação do campo como uma das negociações possíveis dos movimentos sociais e parceiros na luta pela democratização da educação para o meio rural, com o governo federal, de modo que fizesse jus à realidade desse meio e à história de luta da classe trabalhadora.

Dentre os programas criados, apontamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) cuja origem está em debates que se iniciaram após o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em junho de 1997, que proporcionou debates importantes para colocar a Educação do Campo como tema em pauta nas políticas públicas. Nesse encontro, que reuniu professores, movimentos sociais e universidades, foi criado um Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB).

Podemos afirmar que o PRONERA nasce das lutas oriundas da Educação do Campo e das políticas públicas conquistadas através dela, sendo um dos principais programas: “O PRONERA já proporcionou o acesso à educação a mais de 190 mil estudantes jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária e quilombolas, que se formaram em cursos que vão da alfabetização até a pós-graduação”. (MOLINA; SANTOS; BRITO 2020, p.6). As autoras

afirmam que o Programa tem articulação com mais de 100 instituições educacionais, entre universidades e institutos federais envolvidos na oferta de cursos em mais de 1 mil municípios do país.

Depreende-se que a luta dos camponeses por educação se torna pauta nos debates dos movimentos sociais. Um marco foi registrado em 2002, com a implantação da Resolução nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, consideradas um avanço para as políticas públicas, bem como para escolas com especificidades e valorização dos povos do campo.

Outro importante marco advindo da pressão do Movimento da Educação do Campo sobre o Estado foi a conquista de uma política de formação de educadores, com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). A partir desse programa, algumas universidades foram selecionadas para a criação de cursos de licenciatura que atendessem à demanda dos camponeses que lutavam pelo acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade. A experiência-piloto¹ com as licenciaturas em Educação do Campo iniciou-se em 2007, quando contou com a participação das universidades federais da Bahia, de Sergipe, de Minas Gerais e de Brasília.

A Pedagogia da Alternância destaca-se nesse contexto e se diversifica em múltiplas concepções e formas de construção, distribuídas nas mais variadas práticas de educação do campo no Brasil. No âmbito da educação do campo, dentre as diferentes práticas pedagógicas, fica evidente a formação mediada pela alternância no processo didático pedagógico, desenvolvida por instituições e movimentos sociais.

Sobre o objeto em análise, no que diz respeito à organização curricular nas licenciaturas, a Pedagogia da Alternância prevê etapas presenciais, ofertadas em alternância entre tempo universidade e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica do campo. A alternância, na condição de estratégia teórica e metodológica de organização didático-pedagógica, reforça a alternativa para que os sujeitos, ao realizarem um curso de nível superior, evitem deixar o campo, bem como visa facilitar o acesso, a permanência e a formação dos sujeitos no curso (MOLINA; SÁ, 2012).

Piatti e Oliveira (2019, p. 4) também reforçam que “na licenciatura em Educação do Campo trata-se da Pedagogia da Alternância, que não é qualquer alternar de tempo, mas uma proposta teórico-metodológica que considera a interação no tripé escola, família e trabalho,

¹ Cabe ressaltar que tais experiências não são modelos para as demais licenciaturas em Educação do Campo, pois cada licenciatura tem sua especificidade conforme o lugar onde está inserida, respeitando as origens e valores das comunidades do campo de cada região.

concedendo aos estudantes do campo a oportunidade de estudar e trabalhar sem necessidade de sair do lugar onde residem”.

Inicialmente, os diferentes princípios teóricos, pedagógicos e metodológicos partem das experiências formativas em alternância do modelo histórico da Pedagogia da Alternância na França e na Itália. No Brasil, historicamente, essa pedagogia está imbricada na luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra pelo direito de acesso à educação, que, de alguma forma, tem sido negado pelo Estado. Nesse sentido, a luta é por uma educação que valorize a cultura e os saberes do campo e pela continuidade de seu projeto histórico.

A Pedagogia da Alternância no Brasil, conforme Queiroz (2004), foi precedida pela histórica experiência das Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Centros de Formação em Alternância desde meados de 1960. As instituições que vêm implementando cursos de formação de educadores para as escolas do campo, como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvem a alternância entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). As alternâncias que vêm sendo construídas nos cursos de licenciatura em Educação do Campo são diversas e se reinventam a partir do contexto social dos sujeitos que as constroem.

A realidade que se propõe investigar nesta dissertação é a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, especificamente o curso de licenciatura em Educação do Campo. Nessa instituição, a modalidade² de alternância compreende o TU com os períodos de formação que acontecem de forma presencial, enquanto o TC é um período de formação em tempo presencial, porém nas comunidades ou escolas no/do campo, sendo considerado como tempo de vivências, experiências, estudo e pesquisa, utilizando-se de instrumentos advindos da alternância para a concretização do tripé ensino, pesquisa e extensão.

O objetivo principal do curso é formar professores para atuarem em escolas do campo no estado de Mato Grosso do Sul, conforme registrado no Projeto Pedagógico de Curso – PPC (2014). Nesse sentido, o que nos propomos problematizar nesta pesquisa é se a alternância oportuniza o acesso, a permanência e a concretização da formação dos sujeitos no curso.

Para tanto, definimos, como objetivo geral da pesquisa, conhecer o regime de Alternância no contexto da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como uma das possibilidades de formação de professores para atuar em escolas do campo.

² No Projeto Político de Curso (PPC) do curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o termo usado para referenciar a alternância é: “modalidade em alternância”, por isso, ao citarmos o curso, utilizamos o termo “modalidade”.

Como objetivos específicos, foram delineados os seguintes: analisar os documentos, regulamentos, resoluções e leis que regem as políticas públicas da educação do campo e apresentar, descrever e discutir a formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Leducampo. A investigação tem como problema de pesquisa o seguinte: A Pedagogia da Alternância tem-se configurado em um mecanismo importante e contra-hegemônico para a concretização da formação docente em licenciaturas específicas para atuação em escolas do campo?

A pesquisa foi mediada por diferentes procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e atividades de campo. Estas últimas foram desenvolvidas por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas mediante roteiro, tendo como participantes seis acadêmicas e dois professores do curso em pauta.

Como base teórica, ancora-se nos estudos da Teoria Histórico-Cultural³, com fundamentos no Materialismo Histórico-Dialético. Na condição de seu principal representante, Vigotski⁴ buscou construir uma nova psicologia, pois compreendia que a “velha” não considerava o homem⁵ em sua historicidade, pois vinculava o homem a sua plenitude biológica, desconsiderando o social. Esse posicionamento revelava a preocupação do autor em superar o biologicismo, não omitindo a necessidade de sua compreensão, mas compreendendo o homem como ser social que, ao deparar com a cultura⁶ já criada pelas gerações anteriores, apropria-se dela e a modifica.

Estudar o homem historicamente significa (re) conhecer a sua constituição em totalidade, em processos que se constituem em movimentos sociais apropriados pelos sujeitos em sua singularidade, mas que representam a universalidade.

Ao indagar qual era o objeto da psicologia, Vigotski considerou que esta trabalhava com diferentes objetos e que isso acabava por conduzir a investigação por diferentes caminhos, sem, no entanto, chegar-se a um destino razoável, o que favorecia um ecletismo. Essas considerações levaram-no a concluir que era necessário redefinir seu objeto: o ser humano poderia ser investigado em sua totalidade, porém, para tanto, seria necessário buscar um método pertinente e delinear com clareza o problema. Para esse autor:

³ Para uma interlocução com essa teoria, busca-se também aporte em autores da Pedagogia Histórico-Crítica.

⁴ Ao longo do texto, o sobrenome do pensador russo vem grafado “Vigotski”, assim como nas referências em que se usa tal grafia. As grafias “Vygotski” ou “Vigotsky” ocorrerão nas referências de obras em cujas edições as escolhas gráficas tenham sido estas.

⁵ Ao usarmos “homem” em nossa escrita significa tudo que se refere ao ser humano.

⁶ “Cultura”, neste estudo, tem o sentido de tudo que já foi criado pela humanidade no decorrer das gerações.

A busca pelo método toma-se uma das tarefas de maior importância da pesquisa. O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado de investigação. [...] A divulgação total do método deve ser o objetivo de todo trabalho como um todo. [...] (VYGOSTKI, 1996, p. 47).

Em seus estudos, Vygotski (1996) apontava que o método de investigação precisaria buscar o objeto de estudo não apenas como produto e sim como um processo, o que corresponderia a inseri-lo em sua historicidade, ou seja: buscar sua gênese para compreendê-lo em sua totalidade. Desse modo, podia-se superar a forma apenas descritiva do objeto e explicá-lo em sua evolução e origem histórica: “Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico, essa é a exigência fundamental do método dialético” (VYGOTSKI 1995, p. 6).

O estudo orientado pelo método dialético proposto pelo autor compreendia a filogênese (origem da espécie humana); a sociogênese (origem social de diferentes grupos); a ontogênese (estudo do desenvolvimento do ser humano em diferentes períodos de sua vida) e a microgênese (origem e desenvolvimento social de processos psicológicos em curto espaço de tempo).

Nesta pesquisa, procuramos trilhar esses caminhos e contemplar esses aspectos para, assim, chegarmos à compreensão geral dos fenômenos estudados, já que “o objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita” (VYGOTSKI, 1995, p. 47). Essa relação exige do pesquisador uma inquietação em face da realidade, que não se esgota na definição do objeto de estudo ou na proposição do(s) problema(s), mas que acompanha todo o processo investigativo:

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

Na esteira de Martins, concordamos que:

[...] nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou em sua universalidade. Como opostos, identificam-se, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade, ele assume as especificidades pelas quais a singularidades e constitui sob dadas condições e de modo determinado por elas. (MARTINS, 2015, p.37)

A autora segue afirmando:

que é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto. Ou seja, é apenas por essa via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade. (MARTINS, 2015, p.37)

Importante compreender que, nessa perspectiva, o conhecimento não se apresenta de forma linear, nem sequencial, nem de forma somatória ou de repetição; ao contrário, apresenta-se em movimento de tensão e contradição, em movimento dialético.

Nesse sentido, ao nos propormos realizar uma investigação de natureza empírica alinhada aos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural alicerçada no Materialismo Histórico-Dialético, entendemos com clareza os desafios de nossa investigação, cuja superação exige ir à essência e não apenas revelar as aparências do fenômeno.

Importante ressaltar que, embora uma pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (e, portanto, no Materialismo Histórico-Dialético como método filosófico) possa se valer de técnicas investigativas como a entrevista, a observação de campo ou a análise de documentos, isso não quer dizer que o investigador esteja se valendo do método investigativo proposto pela metodologia qualitativa (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p.13).

Nessa esteira, valemo-nos, além das fontes bibliográficas, de diferentes técnicas investigativas, como a entrevista e a análise de documentos. Alicerçados na Teoria Histórico-Cultural, com ênfase no mencionado aporte filosófico, compreendemos que esta postula o psiquismo humano a partir dos fatos sociais à luz da concepção de um todo não fragmentado de maneira irracional. Como ressalta Martins (2011, p. 29), ela é “construída filo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelas quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes”.

Martins (2011) considera que todos os fenômenos têm caráter objetivo, ou seja, decorrem de determinações ontológicas. Nesse sentido, o processo teórico e as subjetivações viabilizadas pelo psiquismo não provêm de uma interioridade abstrata, mas fixa, como fato social e prático. Assim, ao se adotar a “dialética como lógica e teoria do conhecimento”, esses processos são determinados como fatos, construídos histórica e socialmente, considerando a “relação do homem com a natureza por meio do trabalho”. (MARTINS, 2011, p. 30)

Portanto, ancorada no materialismo dialético, a psicologia como ciência segue na perspectiva realista objetiva, materializada na gnosiologia e dialética em lógica. Para tanto,

segundo Romanelli (2011, p. 201), Vigotski buscou elaborar estudos a partir da essência dos fenômenos, utilizando “procedimentos próprios da análise dialética de fundamentação marxista”. Desse modo, fica patente que as concepções filosófico-metodológicas marxistas influenciaram as produções de Vigotski. Na perspectiva do materialismo dialético, entende-se que é na realidade que se determina a experiência, o objeto da ciência e o seu método.

Ainda conforme Romanelli (2011, p. 203),

Vigotski evidencia sua opção por uma abordagem psicológica comprometida em entender o homem concreto (o ser humano inserido em sua realidade histórica objetiva), reiterando que o psiquismo é - ele também - uma realidade objetiva que pode ser desvelada por meio da compreensão dialética.

Entende-se que um estudo desenvolvido com aporte teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural, como ressaltam Mello e Lugle (2014, p. 260), vai “[...] explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo promovendo o máximo desenvolvimento humano na escola”. Isso porque sua base está no Materialismo Histórico-Dialético, possibilitando ao pesquisador reconhecer a teoria que envolve o seu objeto de estudo no que se refere ao processo de produção do conhecimento, em relação às questões metodológicas.

Ademais, para Mello e Lugle (2014, p. 263), a Teoria Histórico-Cultural parte do pressuposto de que “o ser humano é um ser de natureza social, o que significa dizer que suas qualidades humanas – as capacidades, as habilidades e as aptidões, ou, em outras palavras, sua inteligência e personalidade - são aprendidas”.

Conforme pondera Romanelli (2011, p.205), Vigotski, não diferente de Marx, também procurou estudar dialeticamente “categorias ou estruturas específicas do ser humano que pudessem desvendar o funcionamento psíquico”. Assim, ele as reconheceu nas funções psíquicas superiores como “memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, imaginação, entre outras”, buscando compreender, na “inter-relação dinâmica e no desenvolvimento dessas funções, o processo de formação social da consciência”.

Importa ressaltar que consciência é:

[...] um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas. Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, isto é,

socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdo. (MARTINS, 2015, p. 67).

Leontiev (2004) compreende que é preciso apreender a consciência humana em seu desenvolvimento, em seu processo de construção, visto que essa consciência não é algo dado, imutável. Ela é construída pelas relações sociais e depende essencialmente do modo de produção da vida material dos homens, de modo que está sempre em movimento, tensão e contradição.

Com relação ao método marxista, Vigotski aponta que é explicativo, e não apenas descritivo, sendo necessário compreender mais o processo que o produto, além de superar os fatos cristalizados e voltar à origem para compreender o fenômeno em análise.

É nesse sentido que a busca do método permite compreender o objeto de estudo em sua totalidade, contribuindo para a compreensão das desigualdades sociais, da diversidade, das diferenças, da condição de classes, entendendo os grupos como representações da sociedade, e não como grupos isolados. Portanto, na teoria marxista, “o problema da pesquisa está na base econômica, política, social e na divisão de classes” (ROMANELLI, 2011, p. 206), observando como as classes se posicionam no campo da luta, em que o problema está no campo da revolução.

Portanto, Vigotski buscou explicar, pelo método instrumental, a importância do signo como mediador da formação da consciência, sendo o principal agente responsável pela capacidade humana de ter consciência das condutas e autodomínio; uma capacidade decorrente da apropriação das funções psíquicas superiores (ROMANELLI, 2011).

As funções psíquicas são as funções elementares, aquelas que já estão postas ao indivíduo e que se superam para as funções superiores ao possibilitarem que o sujeito se aproprie dos instrumentos culturais, já criados pela humanidade, transformando-os e compreendendo a sua participação ativa em face desses instrumentos.

Segundo Zanella (2007, p. 27), o materialismo histórico e dialético é pertinente quando se estuda um “objeto, delineando de modo claro o problema a partir do qual o ser humano poderia ser investigado em sua totalidade”. Nessa perspectiva, deve ser lançado “um olhar sobre a realidade, um filtro metodológico, um olhar que deverá ser refinado para a construção do caminho que se propõe trilhar na sua investigação” (ZANELLA, 2007, p. 27), e, nesse caso, o sujeito do campo é histórico e cultural.

Entendemos que é preciso pesquisar a realidade “[...] à luz da crise que abarca o problema em sua totalidade, os pontos de partida, o método e a formulação da questão que se pode abarcar e abordar metodologicamente” (VIGOTSKI, 2004, p.162). Nesse sentido,

compreender um objeto de estudo a partir do método proposto requer investigar o objeto no movimento de análise da realidade, da concretude e materialidade da constituição e do desenvolvimento humano.

Vigotski, em sua produção, prioriza uma abordagem metodológica que vai além do produto, ao encontro do processo. Para tal, cria o método genético, que exige do investigador, conforme Romanelli (2011, p. 206):

[...] a criação de mediações simbólicas que busquem a gênese, ou seja, a origem do desenvolvimento, e impõe-lhe a necessidade de uma explicação dos fenômenos (e não somente a sua descrição); enfim visa conhecer as essências (e não somente as aparências) dos fenômenos psicológicos. Esse método amparou as pesquisas de Vigotski e de seus colaboradores acerca do vínculo existente entre aprendizagem e desenvolvimento, sustentando os seus estudos sobre o importante papel dos conceitos no processo de formação da consciência.

Vale ressaltar, ainda, a importância da dialética-marxista nas obras de Vigotski, como uma condição propulsora identificada como filogênese e ontogênese do desenvolvimento psíquico humano. Nesse sentido, a concepção dialética propicia uma compreensão dinâmica do processo de constituição da consciência.

Conforme reflete Martins (2015), a epistemologia materialista histórico-dialética encontra respaldo na compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade, sobretudo na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade.

A autora segue afirmando que, em sua expressão singular:

O fenômeno revela o que é em sua imediaticidade (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social. (MARTINS, 2015, p. 37).

A mesma autora alerta-nos sobre a importância de compreender que

Nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou em sua universalidade. Como opostos identificam-se, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade, ele assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui sob das condições e modo determinado por elas. (MARTINS, 2015, p. 37).

A partir dessa ideia, entende-se que tanto o singular como o universal não podem ser entendidos e analisados isoladamente; é na contradição desses opostos que o fenômeno se materializa, à medida que traços singulares revelam traços universais. Compreender o

fenômeno nessas condições leva-nos a superar a dicotomia existente entre sujeito e sociedade, visando a uma compreensão da relação singular- particular-universal. Nesse sentido, Tuleski (2008, p.118) afirma que “apenas a análise das contradições e da dinâmica das relações sociais, ou seja, através do método marxista, poderia ser possível enxergar além das aparências”.

Nessa direção, Vigotski (1972, p. 31), apoiado em Marx, afirma que “o homem, no sentido mais literal, é um animal político, não somente um animal sociável, mas também um animal que não pode isolar-se senão dentro da sociedade”.

Na Teoria Histórico-Cultural, a concepção de homem como ser social-histórico e de relação dialética com o mundo social vai se constituir por meio das relações sociais, sem que se priorize o biológico em detrimento do social, ou o social em prejuízo do biológico. Com isso, o homem desenvolve-se como sujeito do processo social do trabalho e evolui pelas condições históricas em ritmos cada vez mais rápidos, conforme vem acontecendo na humanidade.

No pensamento de Vigotski e seus seguidores, o homem é diferente dos demais animais, porque ele tem a capacidade de criar e recriar, produzindo assim suas condições de existência, progredindo em suas possibilidades de hominização⁷, ou seja, engajando-se ao processo evolutivo da atividade do trabalho pelo qual se constitui. Assim, na condição de sujeito, vai aprendendo a ser humano, ou seja, constituindo-se nas relações que estabelece entre o que faz e o que é.

Leontiev (2004) afirma que, ao nascer, o homem encontra um mundo de objetos e fenômenos já criados pela geração precedente. Isso só é possível porque os homens realizam uma atividade criadora e produtiva por meio do trabalho.

O mesmo autor considera que a hominização do homem surge com o aparecimento do trabalho, ou seja: o trabalho dá origem ao homem social e à consciência humana. Assim, “o trabalho é o processo que liga o homem à natureza, o processo de ação sobre a natureza” (LEONTIEV, 2004, p. 80).

Nessa perspectiva, é pelo trabalho que o homem transforma e modifica a natureza; uma ação que se dá pelo uso de instrumentos, possibilitando-lhe realizar as operações desse trabalho. Conforme Oliveira e Bernardes (2017, p. 48), “o homem, pelo processo educativo e

⁷ “Hominização” refere-se, neste texto, ao processo evolutivo pelo qual o sujeito vai se constituindo pela atividade do trabalho aprendendo a ser humano, ou seja, constituindo-se nas relações que estabelece entre o que faz e o que é.

produtivo, apropria-se dos bens materiais e ideais, desenvolvendo-se e buscando transformar esses objetos e conhecimentos para melhor satisfazer suas necessidades”.

Ainda nesse sentido, Martins (2016, p. 1576) entende que o trabalho revela:

[...] as possibilidades para a formação da imagem significada, para a construção de representações mentais do objeto sob a forma de abstrações e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, revela as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Eis, pois, o fundamento da atividade consciente e da própria consciência como sistema de significados e conceitos linguísticos representativos do real concreto e elaborados histórico-socialmente.

O homem utiliza-se das forças físicas do seu corpo, colocando-as em movimento para incorporar as matérias e modificá-las de modo que sejam úteis para a sua vida. Todavia, “ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas” (LEONTIEV, 2004, p. 80).

Para Leontiev, o trabalho é caracterizado por dois elementos: 1) o uso/fabrico de instrumentos, fase da fabricação dos instrumentos; 2) o trabalho realizado em comum, de modo coletivo, proporcionando a relação do homem com outros homens de uma mesma sociedade. Em sua percepção, “o instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele”. (LEONTIEV, 2004, p. 88)

Leontiev (2004) postula, portanto, que o trabalho humano é uma atividade radicalmente social, resultante da cooperação entre indivíduos, o que implicou o aparecimento dos instrumentos de trabalho e, a partir disso, da atividade humana como atividade mediada. O instrumento deixa de ser um mero objeto e torna-se objeto social, a fim de atender, em tripla função, a determinadas condições de atividade: “função imediatamente produtiva e outra função de ação sobre os outros homens, e uma função de comunicação”. (LEONTIEV, 2004, p. 92)

Assim, o trabalho é a ação sobre a natureza, que faz a ligação e a mediação entre os homens e a sua comunicação. Dessa forma, Oliveira e Bernardes (2017, p. 48), ancorados em Marx e Engels (2005), afirmam que “o trabalho, entendido como meio de produção da vida material e atividade de si, é considerado um fenômeno social capaz de possibilitar ao homem situações que promovam a sua autotransformação, o desenvolvimento humano e a transformação da natureza”.

Leontiev (2004, p. 92), por sua vez, garante que é no processo do trabalho que surge a linguagem e também a consciência humana: “Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana”. A linguagem nasce da necessidade dos homens de se comunicarem entre si durante o trabalho.

A relação do homem com o mundo se dá pela linguagem, pois é ela que fornece condições para que o homem se desenvolva individual e coletivamente. Por essa razão, podemos dizer que o conhecimento humano se distingue do intelecto dos animais. Os animais se adaptam a uma condição de uma dada situação, sem transformar, ao passo que o homem é capaz de transformar a atividade na produção.

Tal como escreve Marx (1976), os homens começaram a se apropriar de certas coisas do mundo exterior para satisfazer as suas próprias necessidades, e, a partir disso, começaram a designar pela linguagem o que eram experiências práticas para eles. Sobre essa condição, Leontiev (2004, p. 93) ressalta: “a produção da linguagem como da consciência e do pensamento está diretamente misturada, na origem, à atividade produtiva, a comunicação material do homem”. Assim, a linguagem não está ligada às ações práticas; ela transmite às novas gerações a cultura, da qual se apropriam no trabalho e nas diversas formas de atividades sociais, desenvolvendo as aptidões especificamente humanas.

Nessa perspectiva, é pela atividade que os homens se adaptam à natureza e a modificam para atender as suas necessidades. Assim, os progressos que os homens realizam na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da própria cultura. Nesse sentido, Rubinstein (1977) aponta que o processo de formação da consciência dos homens é a sua forma de vida, individual ou coletiva, na relação que estabelece com o mundo ou com outros homens. Desse modo, na Teoria Histórico-Cultural, entendemos que a consciência é constituída pelas condições históricas concretas, e ao mesmo tempo mutáveis.

Rubinstein (1977, p. 11) também afirma que “o homem não é apenas um ser passivo, contemplativo, mas um ser activo”, de modo que é preciso estudá-lo por meio de sua atividade específica. Nesse sentido, o psíquico e a consciência formam-se pela atividade, por meio da relação concreta do homem com a realidade, constituindo as características da personalidade.

A atividade humana é uma atividade consciente e orientadora para um ideal, e é por meio dela que o homem realiza os seus objetivos, materializando seus ideais dentro de uma realidade que por ele foi modificada. Nesse sentido, a atividade é a relação com o outro e com o mundo: o que o homem pensa e faz revela-se no processo contínuo de sua atividade. O

significado da atividade consiste no laço ativo entre o homem e o mundo, por meio do qual a existência representa uma unidade real e uma mútua influência entre o sujeito e o objeto.

Se o sentido é um despertar psicológico a partir do processo de interação entre o sujeito e o meio em que vivencia as suas próprias experiências, por outro lado, o significado é o principal organizador do desenvolvimento da consciência. Afirmam Caldas e Souza (2014), sobre o sentido e significado, que:

O homem, ao nascer, encontra um sistema de *significações* pronto, elaborado historicamente, e toma posse dele; mas o modo como este homem se apropria ou não, e em que grau assimila ou não determinada significação, ou o efeito que este significado tem em sua personalidade, dependem do *sentido pessoal* atribuído por ele. (CALDAS; SOUZA, 2014, p. 19)

Conforme Rubinstein (1997), é por meio da atividade que o homem expressa a sua realidade, de modo que a relação entre sentido e significado dá a real formação da personalidade e da inteligência, promovendo a humanização, uma função da educação, que, nessa perspectiva, constitui método fundamental da investigação psíquica da consciência. Assim, é pela atividade do trabalho que “o homem transforma a sua história e é transformado por ela” (QUEIROZ, 2014, p. 289), criando objetos que terão a finalidade de suprir as necessidades individuais e coletivas.

Nesse sentido, a atividade está relacionada à prática humana. A relação do homem com o mundo exterior é sempre realizada de forma ativa. A apropriação dos objetos ocorre por meio da atividade que ele exerce na relação com o mundo e com os outros homens.

Segue afirmando Rubinstein (1977, p. 80): “o trabalho orienta-se para a produção, para a criação de um determinado produto. No entanto, ele é simultaneamente o meio mais importante para a formação da personalidade”. Então, é no processo de trabalho que se cria um determinado produto da atividade de trabalho e que o sujeito se forma.

A atividade humana é considerada por Leontiev como processo mediador entre o ser humano (sujeito) e o meio a ser transformado por ele (objeto da atividade). Morettini (2009, p. 66) cita o exemplo do “sujeito-professor”, que “é capaz de criar e recriar a aprendizagem e não reproduz mais meramente o significado que lhe foi transmitido, passa a ser capaz de fazer uma síntese, elaborar o seu próprio pensamento, planejar sua atividade”. Portanto, a atividade é o modo como o sujeito se relaciona com o mundo.

Leontiev considera também que o próprio ser humano (sujeito), ao se relacionar com a natureza e sociedade, se reproduz e se transforma de modo criativo com base na realidade objetiva mediada pela prática. Nesse sentido, “a experiência acumulada pelo homem não é só

um processo de adaptação ao meio, e sim também um processo ativo de transformação” (NÚNEZ, 2009, p.64). Contudo, é na atividade que o ser humano assimila o mundo de forma básica e sionormativa.

Ainda na perspectiva de Leontiev (1978), os dois processos, ação e atividade, correspondem ao produto da necessidade da coletividade e também à necessidade que nasce em um indivíduo. Quando não há participação de um todo no processo, emerge a diferença entre ação e atividade. Portanto, uma ação não deve ser denominada atividade quando é uma necessidade específica do sujeito; a atividade é a transformação do produto em coletividade. Assim, o trabalho do professor em sala é a ação, e o que é produzido em coletividade constitui a atividade docente.

Observa Morettini (2009) que o professor deve se constituir como um sujeito crítico e questionador na sociedade em que vive, mas é preciso disponibilizar-lhe os bens culturais, “possibilitando tanto o desenvolvimento humanizador da atividade e da consciência, quanto a separação entre o significado e o sentido da ação”. Nesse sentido, o professor pode vir a tornar-se o “sujeito-protagonista da atividade docente” (MORETTINI, 2009, p. 67). É por meio da atividade, segundo Vigotski, que se manifesta a importância de se concentrar no processo, e não no produto.

Nessa perspectiva, Queiroz (2014, p. 292) afirma que:

A atividade docente transforma-se conforme a exigência social do momento histórico, mas também por meio da apropriação pelo docente da atividade realizada entre o sujeito e o mundo social: o primeiro, ao alterar o segundo, confere-lhe uma nova forma, mas também é alterado por este.

Na teoria em questão, é importante o acesso ao conhecimento e a apropriação compartilhada, compreendendo-se o sujeito como essencial na sociedade. Nesse sentido, o trabalho do professor vai oferecer possibilidades de reconhecer os significados relevantes, valendo mencionar que Vigotski defende uma “escolarização que transmita os conhecimentos científicos produzidos historicamente, de forma socializada” (MORETTINI, 2009, p. 69).

Reportamo-nos à concepção de Vigotski, para quem, no campo da atividade consciente na educação escolar, há necessidade de se organizar o ensino visando ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse aspecto, Bernardes (2017) aponta que, na educação escolar, o professor deve ter o papel (e a consciência) de educar e de dirigir o desenvolvimento da criança, priorizando os processos psicológicos de aquisição da consciência social. Portanto, “a consciência dos sujeitos na atividade pedagógica é entendida

como sendo socialmente mediada pela produção cultural elaborada historicamente, possível de ser apropriada pelos sujeitos em atividades” (BERNARDES, 2017, p. 110).

A atividade humana da educação escolar é objetivada pelas mediações simbólicas fomentadas no contexto escolar, de modo que este determina a consciência dos sujeitos em atividade.

Portanto, a formação deve trazer os aspectos constituintes da totalidade e complexidade do ser humano, tanto professor como aluno. É preciso pensar a formação docente sempre a partir dessa complexidade e das múltiplas dimensões do aluno. E essas “questões acerca da natureza intersubjetiva do trabalho docente e das múltiplas dimensões implicadas na formação humana remetem-nos à necessidade de compreender o professor como sujeito e sua subjetividade” (MOTTA; URT, 2007, p. 93).

O professor atua a partir da experiência com o outro, “partilhando e tornando-as significativas, repensando sobre o seu próprio modo de ser e de aprender, experimentando novas ações, constituindo-se como pessoa e profissional” (PIATTI, 2013, p. 53). Nesse sentido, o professor, como sujeito histórico e social e a partir da vivência como aluno, sofre influência do seu modo de pensar e agir, carregando, para sua prática docente, o que adquiriu em sua formação, seja com os professores ou colegas. Então, adquire novas características profissionais, que internaliza em sua trajetória. Assim, a atividade docente é um processo contínuo com sentido e significado histórico e social.

É nesse sentido que, ao buscarmos construir conhecimento científico, ancoramo-nos no entendimento da sociedade capitalista em que vivemos por meio de uma crítica necessária, que supera uma visão fragmentada, romântica e reducionista dos fatos que emergem de nosso objeto de estudo.

Nessa perspectiva teórico-metodológica adotada para o conhecimento aqui construído, no que concerne ao trabalho com material bibliográfico, a pesquisa para erigir o referencial teórico e metodológico da investigação aqui proposta foi acompanhada de um mapeamento de pesquisas já produzidas em relação à temática. Entendemos que inventariar estudos e pesquisas já produzidos é requisito necessário para avançar em discussões e debates referentes ao tema Alternância na formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo.

Para tanto, realizamos uma busca de teses e dissertações na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), incidindo sobre trabalhos datados de 2007 a 2018, período em que se vislumbra a criação e implantação de Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.

A busca foi feita a partir dos seguintes descritores: “pedagogia da alternância”, “regime em alternância”; “modalidade em alternância” “educação do campo”, “licenciaturas” e “formação”. Na primeira etapa, foram encontrados 473 (quatrocentos e setenta e três) trabalhos; em um segundo momento, foi possível refinar a busca a partir dos títulos e resumos, de que resultou um total de 9 (nove) trabalhos, entre teses e dissertações, com maior aproximação da temática com o objeto de estudo desta dissertação, conforme se visualiza no quadro adiante.

Consideramos relevante esclarecer que, ao acionarmos o termo “pedagogia da alternância”, encontramos trabalhos cuja base de discussão são as escolas comunitárias rurais ou escolas-família agrícolas, os quais foram descartados, pois nosso interesse são as licenciaturas e como que elas constroem a alternância na prática.

Quadro 1 - Caracterização das dissertações e teses selecionadas

Autor	Título do trabalho	Instituição	Tipo de pesquisa	Área	Ano
SAGAE, Erika	Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação	Educação	2015
LOPES, Natalia Cristina	Trajetórias escolares dos licenciados em Educação do Campo da UFV	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação	Educação	2016
TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja	Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo	Universidade Federal do Pará	Dissertação	Educação	2016
CARVALHO, Josiane das Graças	A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo na UFV: experiências e representações sociais dos educandos	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação	Educação	2017
LIMA, Sthefani Loti Paiva	A alternância na Licenciatura em Educação do Campo: representações sociais dos docentes da UFV	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação	Educação	2017
ANHAIA, Edson Marcos de	Formação de professores: realidade, contradições e possibilidade do curso de licenciatura em Educação do Campo/UFFS – Campus de Laranjeiras do Sul-2012 -2017.	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese	Educação	2018
MARLIÈRE, Ramon Guido Thomaz	Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: a constituição da Licenciatura em Educação do Campo	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação	Educação	2018
MELO, Raimunda Alves	Licenciatura em Educação do Campo: Formação de Professores e Prática Educativa	Universidade Federal do Piauí	Tese	Educação	2018
SANTOS, Silvanete Pereira dos	A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima: contribuições para a escola do campo	Universidade de Brasília	Tese	Educação	2018

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2020.

Esse levantamento pôs à mostra pontos relevantes para compreensão de quais temas e questões abordados nos trabalhos vão ao encontro da temática e objeto desta pesquisa. A leitura e a análise das produções mapeadas revelam concepções e práticas educativas no processo de formação em que a alternância tem contribuído, nas licenciaturas em Educação do Campo, para com as práticas pedagógicas do trabalho de formação dos egressos.

Entre os trabalhos listados, há resultados comuns: a alternância tem contribuído para a organização dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, para a ressignificação do processo ensino-aprendizagem e para a construção do conhecimento visando à transformação social dos sujeitos. A articulação entre teoria e prática desenvolve uma práxis transformadora, ao valorizar os saberes advindos do meio e que para ele se voltam.

Portanto, a organização dos cursos em regime de alternância tem sido reconhecida pelos pesquisadores em questão como possibilitadora da transformação da escola do campo e suas comunidades, à medida que favorece o rompimento com os limites, confrontos e desafios na formação docente.

As pesquisas também revelam que a dinâmica formativa em regime de alternância no ensino superior garante a interação em espaços educativos, comunidade e universidade, o que permite o vínculo com atividades de trabalho em movimentos sociais e sindicais do campo.

Além disso, apontam que essa formação por alternância é entendida como uma metodologia que garante o desenvolvimento de processos de aprendizagem teóricos e práticos que se contrapõem à lógica tradicional e fragmentada instituída nos processos de formação.

Também foi possível encontrar, nas pesquisas mapeadas, potencialidades das licenciaturas em Educação do Campo para o fortalecimento das Escolas de Educação Básica do Campo, a partir da inserção dos estudantes, da alternância e dos seus diferentes tempos formativos.

Identificamos, ainda, menções à relevância dos tempos alternados (tempo-universidade e tempo comunidade) nesse tipo de licenciatura: essa modalidade favorece a condição de os sujeitos permanecerem no campo e cursarem um curso de nível superior sem a necessidade de deixar esse espaço, continuando, assim, na luta por políticas públicas que garantam dignidade aos povos do campo. Como afirma Caldart (2011, p. 149, 150), “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Com respaldo em Silva (2010, p. 184), compreendemos que “a alternância é considerada como sendo estratégia para abertura do mundo escolar a realidade de vida dos

jovens, [...] e adequação a vida no meio rural; aplicação do conhecimento escolar na propriedade dos jovens; realização de estágio de vivência; entre outros”.

A partir desse mapeamento, ratificamos a necessidade de discutir a temática, sobretudo porque pode trazer novas possibilidades em pesquisa quando se trata de analisar a alternância no ensino superior.

Quanto à entrevista, recorreremos a essa ferramenta por ser um dispositivo que favorece a produção de textos socio-historicamente situados, os quais permitem ao pesquisador o acesso aos sentidos produzidos pelos sujeitos entrevistados e, por meio de um trabalho de ressignificação, a compreensão dos dizeres.

Dessas decisões “metodológicas”, resultou que os dados das entrevistas foram organizados em unidades temáticas para analisar a Alternância no contexto da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Para a seleção das participantes⁸, adotou-se o critério da acessibilidade: compõem o rol de participantes, acadêmicas e docentes que demonstraram interesse em participar da pesquisa e aceitaram o desafio de fazê-lo. Também a escolha do lugar de moradia das participantes foi feita com base na facilidade de acesso entre a entrevistadora e entrevistados, a saber, participantes de três cidades distintas: Nova Alvorada do Sul, Água Clara e Três Lagoas, em Mato Grosso do Sul. No caso dos docentes, foram selecionados dois concursados: uma docente com ingresso em 2014 e outra em 2015.

Definidos os sujeitos (seis acadêmicas e duas professoras da Leducampo/UFMS), antes de iniciarmos a fase de entrevistas, foi entregue a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o protocolo de entrada/aprovação no/pelo Comitê de Ética, uma vez que um projeto de pesquisa que envolva seres humanos (direta ou indiretamente) deve ser, em respeito aos termos da Resolução n. 466/12, submetido à apreciação de um CEP (Comitê de Ética em Pesquisa). O projeto foi aprovado pelo Comitê de ética com o protocolo n° 31695720.9.0000.0021.

Entrevistadas as seis acadêmicas, realizamos a organização dos dados relativos ao perfil de formação desses sujeitos, resultando na seguinte configuração: duas ingressaram na licenciatura em 2014 e quatro em 2015. Dessas seis participantes, quatro são das áreas de Linguagens e Códigos, uma da área de Matemática e uma da área de Ciências Humanas e Sociais.

⁸ Não foi aplicado o critério de gênero, porém foram entrevistadas apenas acadêmicas, pois grande parte dos egressos dessa licenciatura de 2014 a 2018 são mulheres.

As docentes participantes fazem parte do quadro docente da UFMS (e da Leducampo) e foram aprovados em concurso específico (2014 e 2015) para atuação no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Para concorrer à vaga, os candidatos a docente precisavam apresentar as seguintes características, conforme a CI nº 18/2014:

- Comprovar conhecimento e, preferencialmente, experiência na Educação Básica como professor, pesquisador, extensionista ou outras formas de vivência no universo escolar.
- Comprovar conhecimento e/ou atuação em movimentos sociais relacionados às diversas formas de resistências dos grupos menos favorecidos /excluídos /dos trabalhadores /da classe trabalhadora da sociedade, às questões políticas, sociais, ambientais, étnico-raciais e de gênero.
- Demonstrar conhecimentos e/ou experiência em Educação do Campo e movimentos sociais relacionados às lutas do campo. (CI nº 18/2014– COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO).

Entre outros critérios, as docentes entrevistadas foram aprovadas por comprovarem alguns desses requisitos exigidos no edital do concurso.

As acadêmicas ingressaram no curso por meio de vestibular, em cujo edital constava, como requisito principal, que os candidatos fossem professores em exercício nas escolas do/no campo e não possuíssem graduação em ensino superior. Caso as vagas não fossem totalmente preenchidas por candidatos com esse perfil, seriam convocados outros profissionais da educação em exercício nas escolas do/no campo e jovens e adultos de comunidades do campo. Os critérios para a classificação foram, por ordem, dos seguintes grupos:

- G1 - Professores em exercício nas escolas do campo, que não possuam o ensino superior.
- G2 - Outros profissionais da educação em exercício nas escolas do campo e jovens e adultos de comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído ou em fase de conclusão, que não possuem o ensino superior.
- G3 - Professores em exercício nas escolas do campo, que já possuam formação em nível superior.
- G4 - Outros profissionais da educação em exercício nas escolas do campo e jovens e adultos de comunidades do campo que já possuam formação em nível superior. (EDITAL PREG Nº 255, DE 05 DE NOVEMBRO DE 2013).

A tabela abaixo apresenta o grupo de que as entrevistadas fazem parte.

Tabela 1 – Enquadramento das acadêmicas entrevistadas

Vestibular Leducampo			
G1	G2	G3	G4
1	3	2	-

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2020.

A interpretação da tabela permite-nos classificar as participantes da pesquisa da seguinte maneira: G1 – uma professora leiga; G2 – três profissionais da educação em exercício nas escolas do/no campo; G3 – duas professoras atuantes em escola do/no campo com formação superior.

Portanto, os entrevistados (docentes e discentes) têm experiência como professores na Educação Básica e em pesquisa; as acadêmicas têm relação com o campo, seja por vivências ou experiências ligadas à luta pela terra, ou na condição de profissionais da educação em escola do/no campo.

Os dados obtidos por meio da aplicação da entrevista foram organizados em três unidades de análise: “Trajetória familiar e escolar”, “Formação” e “Ensino superior e alternância”. A verificação partiu de uma revisão de todos os dados analisados e da definição dos significados oriundos dos dados coletados com base no Materialismo Histórico-Dialético na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Posto isso, esta dissertação está organizada em quatro seções, a seguir brevemente descritas.

Na seção 1, “A Educação do Campo no cenário brasileiro e no estado de Mato Grosso do Sul”, refletimos sobre a importância das mobilizações dos movimentos sociais desde os anos 1980 no processo de reivindicação de direitos à educação para todos e na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, conquista que representou um passo significativo na construção da Educação do Campo como uma política pública. Ainda nessa seção, apresentamos um breve panorama sobre a efetivação de políticas públicas da Educação Básica do Campo no estado de Mato Grosso do Sul. Para finalizar a discussão nessa seção, destacamos como ocorreu a criação das primeiras experiências-piloto dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no país.

Em “Pedagogia da Alternância: aspectos históricos e teórico-metodológicos” (seção 2), articulamos princípios teóricos, políticos, históricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância em países europeus, como a França (mobilizada pela articulação de agricultores nas *Maison Familiale Rurale*) e a Itália (nascida da articulação do poder público) e no Brasil (aliada ao trabalho comunitário e com participação de várias forças sociais nas Escolas

Famílias Agrícolas). O destaque, no Brasil, é a influência das ideias de Paulo Freire, que mostram a alternância em tempos e espaços como estratégia importante para a formação de professores nos cursos de licenciatura em Educação do Campo.

Destinamos a seção 3, “Licenciatura em Educação do Campo - Leducampo da UFMS”, para analisar o processo de criação e implantação de nosso objeto de estudo, à luz do Projeto Pedagógico de curso. A Leducampo foi criada na modalidade presencial, em regime de alternância, organizado entre tempo universidade e tempo comunidade, com objetivo de formar profissionais para atuar no campo, valorizando e reconhecendo a identidade dos sujeitos do campo.

Na seção 4, “Os protagonistas da licenciatura em Educação do Campo – Leducampo”, procuramos, a partir do referencial teórico e dos documentos que embasam a pesquisa, analisar as entrevistas que realizamos com seis acadêmicas e duas docentes. Os dados obtidos com as acadêmicas foram organizados em três unidades de análise: “Trajetória familiar e escolar”, “Formação”, e “Ensino superior e alternância”, a fim de buscarmos compreender um processo de sínteses aproximativas das contribuições da alternância na formação dos jovens e adultos do campo no contexto da Leducampo.

1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO BRASILEIRO E NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Ao situarmos historicamente a Educação do Campo no Brasil, é importante pontuar as lutas que foram empreendidas por uma educação de qualidade, cabendo destacar a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que tem buscado, desde suas origens, uma política educacional para os assentados da reforma agrária. Conforme Santos (2012, p. 36), “houve avanços significativos que marcaram e solidificaram a luta dos Movimentos Sociais, não só por educação, mas por condições de vida digna”.

Nessa perspectiva, a luta do MST articula-se ao Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), ao Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e à Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de outras organizações locais. Segundo Munarim (2008, p. 60), a partir dessas organizações surge o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, resultante do I ENERA, originando o Movimento de Educação do Campo, que organizou a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998, em Luziânia (DF). Como resultado das mobilizações, esse grupo conquistou, em 2002, no Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante a Resolução CNE/CEB nº 1, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

A proposta do Ministério da Educação via CNE representou um passo significativo na construção da Educação do Campo como uma política pública, porém, à construção desse documento oficial e das constituições estaduais, em que se lança um olhar para a Educação do Campo, no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças (FERREIRA; BRANDÃO, 2011), subjaz uma história de lutas e resistências. Tal luta mobilizou a população camponesa em prol de uma escola e de uma educação que fosse de fato do campo e para o campo.

Em primeiro lugar, vale mencionar o papel que os movimentos sociais têm exercido desde os anos 1980 no processo de reivindicação de direitos fundamentais, dentre os quais a educação para todos, e, em especial, na luta por uma visibilidade igualitária e justa de sujeitos considerados ou postos à margem. Nessa luta, ainda ferve a reivindicação de que esses sujeitos sejam enxergados como “sujeitos dinâmicos, tensos, politizados, organizados” (ARROYO, 2006, p. 10). Ainda sob a óptica de Arroyo:

O campo não precisa ser visto não mais como um lugar de atraso, de tradicionalismo, de inércia, mas território social e cultural dinâmico, como lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Como terra que educa, lugar de educar. De produção de solidariedades e identidades culturais. De formação de sujeitos humanos (ARROYO, 2006, p. 10).

Conforme Santos (2012, p. 36), “a Educação do Campo representa os interesses da classe trabalhadora, bem como seu direito de ser reconhecida como povo, como sujeitos coletivos de direito”.

Em atitude de luta, ao longo do processo histórico e político, as principais lutas de resistência camponesa se deram com a Guerra de Canudos, Ligas Camponesas e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A Lei de 1850 foi criada com o objetivo de consolidar a propriedade rural nas mãos dos proprietários de ordem capitalista, em conjunção ao Estado que se assumia como tal, num contexto de transição do trabalho escravo ao livre, visando beneficiar apenas as classes proprietárias, todavia essa lei dificultou o acesso a terra para os pobres trabalhadores, o que gerou uma grande revolta dos camponeses. A partir daí se inicia, por exemplo, a Guerra de Canudos, no final do século XIX, que expressou a revolta dos camponeses contra os latifundiários.

Como consequência das lutas e com a fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), os camponeses ganharam mais força e unidade. Com a queda da ditadura, criou-se o Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Conforme Fernandes (1999, p.45), o surgimento dos “movimentos sociais e as ocupações de terra recolocaram no cenário da política a questão da reforma agrária”.

Os movimentos sociais do campo, em especial o MST, conforme Guimarães e Santos (2009, p. 80), “nas duas últimas décadas defendem na política do país a questão da reforma agrária, o fortalecimento da agricultura familiar e a garantia e ampliação dos direitos sociais, entre os quais o direito a educação”, o que implica respeito ao direito pelos espaços culturais, suas tradições, místicas e costumes singulares.

Essa luta perpassa o confronto contra o agronegócio que hoje se instaura no campo. A Educação do Campo nasceu tomando posição contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de desigualdades sociais, construídas historicamente no Brasil. “O entendimento de que o campo comporta uma diversidade de agroecossistemas, etnias, culturas, relações sociais, padrões tecnológicos, formas de organização social e política, e da necessidade de fortalecer uma ruralidade pautada pela agricultura familiar/camponesa se contrapõe ao

discurso hegemônico da modernização pela urbanização e pelo agronegócio”⁹ (SILVA, 2017, p.193).

É nesse sentido que o MST tem como uma de suas bandeiras o direito de todos à educação, sob o argumento de que a educação pode contribuir para que os sujeitos do campo tenham mais condições de conceber a sua própria história e criticamente lutar por novas possibilidades. Portanto, essa luta tem-se orientado na direção de uma escola que prepare os estudantes para permanecer no meio rural e transformá-lo.

Ou seja: uma escola e um ensino com identidade própria, fundamentada em um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito à vida, na valorização da cultura camponesa e na continuidade de seu projeto histórico.

Após reconhecimento desse direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394), de 1996, e com as mencionadas *Diretrizes*, de 2002, concretizava-se, no âmbito da legislação, o direito à universalização do acesso à educação e a uma escola especificamente destinada aos sujeitos do campo: sujeitos históricos “de história e de direitos”, conforme afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 12).

Desde então, a Educação do Campo vem sendo alvo de intensos debates. Debates que emergem da busca ao direito a uma educação do campo que resguarde as especificidades do campo, da história de força dos trabalhadores para manterem a sua identidade e sua cultura e garantir os seus direitos. Na percepção de Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 21), a discussão dessa questão social tão relevante tem-se constituído “como materialidade nas políticas públicas, nos movimentos sociais nas universidades, nos meios de comunicação, nas instâncias jurídicas, nas escolas, nos seminários e congressos científicos, nos órgãos estaduais”.

Há ainda muitos desafios a superar quando se trata de firmar a educação do campo como direito, de modo que esta reflexão vem agregar-se ao coro que diferentes pesquisadores, em áreas diversas do conhecimento, em especial, da educação, vêm combinando há cerca de duas décadas.

Fernandes (2011), Cerioli (2011) e Caldart (2011) convidam-nos a refletir sobre a necessidade de superar as dicotomias urbano-rural e moderno-atrasado, desconstruindo mitos

⁹Agronegócio: Termo que expressa as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produções destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. (LEITE; MEDEIROS, 2013, p.79).

segundo os quais a escola urbana seria melhor que a escola do campo, e o campo seria um espaço atrasado e, portanto, seus sujeitos também estariam em atraso.

Desse modo, entende-se que “a Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais”. (CALDART, 2004, p. 36). Posto isso, cabe ressaltar que a escola do campo precisa “explicitar os conflitos e as tensões decorrentes da construção de práticas educativas questionadoras da realidade social. A escola precisa apreender e intervir no contexto social, econômico e cultural em que está inserida”. (PIRES, 2012, p.110).

Sem essa compreensão do espaço da escola vinculado aos demais que se inserem no campo, será difícil a construção de uma escola que realmente seja do campo em toda a sua dimensão. A escola do campo tem a tarefa de possibilitar, dentro de sua função de escolarização, que os sujeitos nela inseridos possam apropriar-se dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos pela humanidade, mas que compreendam também que a sua presença é fundamental para manutenção e ação da luta pela terra, por melhores condições de vida em um projeto de escola que se vincule organicamente ao projeto de sociedade e de transformação social.

Ferreira e Brandão (2011), por seu turno, entendem que ainda não há uma educação igualitária e, sobretudo, uma escola diferenciada para atender às características dos sujeitos do campo:

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade entre outros [...]. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 4)

Para os autores, a garantia desses direitos (assim como o respeito às diferenças) depende do cumprimento das políticas públicas educacionais geradas a partir da LDB 9394/96, o que, na óptica de Leite (1999, p. 14), não acontece, pois não se desenvolveu (ainda) um olhar voltado diretamente a essa população:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

São muitas as questões que revelam a necessidade de pensar o campo, a educação do campo e a escola do campo. De acordo com Molina (2009, p. 32), para que uma escola seja considerada “do campo” e para que funcione como tal, os sujeitos do campo devem organizar-se em movimentos sociais que, com traços identitários próprios e consistentes com os princípios desse tipo de escola, lutem contra as desigualdades de classes e em favor de uma identidade coletiva positiva.

Segundo Marx e Engels (2011, p.138), “é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino”, porém, se falta um sistema de ensino novo, não é possível modificar as condições sociais.

Para dialogar com essas reflexões, podemos evocar a proposta de Paulo Freire (1987) de uma educação para a liberdade, cujo princípio básico é conduzir o oprimido à crítica da sociedade, a fim de, conhecendo-a, buscar meios de transformá-la. O educador considera que, quando o oprimido toma consciência do processo de desumanização que lhe é imposto pela classe dominante, engendra formas de resistência fundadas na reflexão e ação e em uma pedagogia humanizadora, por meio das quais ele se liberta.

É certo que, ao lado de outros princípios, estes estiveram entre os fundamentos que orientaram a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, espaço que ampliou o debate para além da Educação Básica e passou a reivindicar o direito de Educação do Campo da educação básica até a universidade. Santos (2012, p. 43) afirma que, “em sua declaração final, o documento da CNEC fica organizado em três partes: o que defendemos, o que queremos e o que vamos fazer”. Nesse período, foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no âmbito do Ministério da Educação e Cultura.

A coordenação foi uma conquista importante no âmbito da história da Educação do Campo. Segundo Sagae (2015, p. 25):

O Parecer CNE/CEB nº 1, de fevereiro de 2006, que reconhece a Pedagogia da Alternância como adequada à realidade do campo, e a Resolução nº2, de 28 de abril de 2008, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que apresenta as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento para a Educação Básica do Campo.

O parecer CNE/CEB nº1 reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Assim, Santos (2012), considerando que a alternância na Educação do Campo é uma ferramenta importante na conjuntura atual da realidade brasileira, destaca, no parecer, a relevância dessa pedagogia

para o campo, pela capacidade que tem de articular os diferentes espaços de formação: a comunidade, a escola e a família.

No panorama brasileiro, a Educação do Campo prescrita nos documentos oficiais aponta para uma educação “para todos”, mas, em face da crise estrutural que o país está vivendo, cada vez mais a educação torna-se um mecanismo de exclusão: nem todos têm acesso a ela. E, quando se trata de educação voltada para a população camponesa, a situação é ainda mais grave: a exclusão é explícita.

Nesse sentido, é preciso pensar qual modelo de Educação do Campo deve ser construído no campo, vinculado ao campo, que represente um espaço de possibilidades de debate e discussão para a luta pela terra e por melhores condições de vida e trabalho da população camponesa.

Uma questão importante está na concepção de educação do/no campo. Considera-se necessário que esse conceito seja incorporado e vivenciado pelos professores e estudantes na busca da construção de uma escola do campo, com as suas singularidades e especificidades que, respeitadas, fortalecem a identidade da escola.

A educação do campo na escola pode ser vista como um lugar de grandes desafios, tensões e questionamentos, que podem apontar o caminho trilhado pelos seus sujeitos: O que é educação do/no campo? O que pensam os professores sobre a educação do/no campo? O que esse conceito pode representar na escola e na atuação do professor? Qual é o impacto desse conceito no Projeto Político-Pedagógico de uma escola do campo?

Para refletir sobre tais questionamentos, faz-se necessário compreender a concepção de Educação do Campo. Nesse sentido, Caldart (2011) aponta a diferença entre educação *do* e *no* campo: “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2011, p. 149).

Fernandes (2011), por sua vez, explica que:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra onde pisa, melhor ainda, a partir de sua realidade (FERNANDES, 2011, p.141).

A educação rural, ou no campo, foi implantada apenas para filhos de trabalhadores que viviam da terra, para que fossem alfabetizados e continuassem ali como trabalhadores do campo, numa concepção do modo de produção capitalista. Todavia, a educação no meio rural

foi marginalizada pelo sistema educacional brasileiro e foram negados os direitos que a educação básica alcançou. Conforme Pires (2012, p. 90), “a educação rural foi considerada como direito, mas um direito ainda inspirado no paradigma urbano”. Nesse sentido, a Constituição de 1988:

Foi um instrumento balizador para que as constituições estaduais e a LDB/ 9.394/96(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) focalizasse a educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, possibilitando discutir como seria a oferta dessa educação para os povos do campo, buscando adequar a Educação Básica às especificidades locais. (PIRES, 2012, p. 90).

Logo, a Carta Magna preconiza uma educação para aqueles que vivem e trabalham no campo, para que possam se reconhecer como maioria e se identificar por suas semelhanças e em coletividade. Para tanto, a organização para a educação do campo tem que atentar para as práticas pedagógicas desenvolvidas pela população do campo, numa perspectiva de reconhecimento de algumas questões cruciais: para quem será desenvolvida e a partir de quem, preocupando-se com a formação humana emancipadora de consciência crítica.

1.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

O Estado de Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, faz divisa com cinco estados (São Paulo, Goiás, Minas Gerais, Paraná e Mato Grosso) e fronteira com dois países (Paraguai e Bolívia), contando atualmente com 79 municípios. A criação de Mato Grosso do Sul é recente: deu-se pela Lei complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, e oficializou-se em 1º de janeiro de 1979, em ato que dividiu o Estado de Mato Grosso (MT).

Conforme Noal (2014, p. 313), “a Secretaria de Estado de Educação é a sede do Comitê Estadual de Educação do Campo de MS e tem um departamento responsável pela Educação do Campo”. Por meio da Resolução/ SED nº 2.501, de 2011, nesse percurso, a deliberação dessa resolução organizou a Educação Básica do Campo na rede estadual de ensino. Em seu Art. 1º, definia-se que a rede estadual de ensino deveria organizar, nas etapas do ensino fundamental e médio, “o Currículo e o Regimento Escolar da Educação Básica do Campo da Rede Estadual de Ensino como política pública de inclusão das comunidades camponesas do estado”. Essa resolução de Mato Grosso do Sul, em seu Art. 3º, define a escola do campo como:

[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário da população do campo.

Essa mesma Resolução, no seu Art. 4º, contempla que:

As escolas do campo terão em sua Proposta Pedagógica, os eixos temáticos Terra-Vida-Trabalho e os fundamentos das diversas áreas de conhecimento norteadores de toda a organização curricular interdisciplinar, abrangendo as disciplinas e seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham enriquecer a formação dos estudantes, relacionando-os entre si e atendendo à realidade da comunidade.

Portanto, o objetivo desse eixo temático Terra-Vida-Trabalho no currículo é para intensificar o diálogo entre os saberes escolares e os saberes do campo, bem como com outras atividades escolares norteadoras da organização curricular interdisciplinar. Como assinala Noal (2014, p. 314), embora esse eixo temático seja um componente obrigatório no currículo das escolas do campo, ainda existe um dilema ao ser posto em prática: “o problema que se configura atualmente é que esse eixo temático foi projetado para ser assumido por professores/as experientes e com formação própria para atuar na Educação do Campo”. No entanto, na maioria das escolas estaduais do campo, os professores que estão trabalhando com esse eixo o fazem apenas para a complementação da carga horária, desconsiderando o perfil exigido. “Mais uma vez, a aplicação da legislação não acontece como deveria acontecer e os avanços previstos não se efetivam.” (NOAL, 2014, p. 314).

A partir dessa resolução, outras três legislações foram promulgadas, dispondo sobre a autorização de funcionamento de escola de ensino fundamental e médio na modalidade de Educação do Campo no estado de MS: Deliberação CEE/MS nº 7.111/2003; Resolução/SED nº 2.507/2011; Resolução/SED nº 2.501/2012. O quadro a seguir mostra a relação de escolas de Educação Básica Estadual do Campo – 2019.

Quadro 2 – Relação das Escolas Básicas Estaduais do Campo em MS

Município	Unidades Escolares	Localização da Unidade Escolar
Angélica	EE Luiz Vaz de Camões	Distrito Ipezal
Amambaí	EE Indígena Mbo'eroiy Guarani Kaiowá	Aldeia Amambaí
Aquidauana	EE Geraldo Afonso Garcia	Rodovia Aquidauana Km 12
	EE Indígena de EM Pascoal Leite	Aldeia Limão Verde

	EE Indígena de EM Pastor Reginaldo Miguel- Aldeia Lagoinha	Aldeia Lagoinha
	EE Indígena de EM Prof. Domingos Veríssimos Marcos- Aldeia Bananal	Aldeia Bananal
Aral Moreira	EE Eufrázia Fagundes Marques	Povoado Vila Marques
Bataguassu	EE Prof. Ladislau DeákFillho	Distrito Porto XV de Novembro
Brasilândia	EE DEBRASA	Distrito DEBRASA
Caarapó	EE Frei João Damasceno	Distrito Nova América
	EE Indígena de EM “YvyPoty”	Aldeia Te’ Yikue
Camapuã	EE Joaquim Malaquias da Silva	Distrito Pontinha do Cocho
Campo Grande	EE Polo Francisco Cândido de Resende	Distrito Anhanduí
Corumbá	EE Indígena João Quirino de	Aldeia Uberaba Ilha
Deodápolis	EE João Baptista Pereira	Distrito Presidente Castelo
	EE Lagoa Bonita	Distrito Lagoa Bonita
	EE Porto Vilma	Distrito Porto Vilma
Dois Irmãos do Buriti	EE Indígena Cacique Ndety Reginaldo	Aldeia Água Azul
	EE Indígena Natividade Alcântara Marques	Aldeia Buriti
Dourados	EE Antônio Vicente Azambuja	Distrito de Itaum
	EE Indígena Intercultural Guateka	Aldeia Jaguapiru
	EE Joaquim Vaz de Oliveira	Distrito Indápolis
Eldorado	EE Silo Vargas Batista	Distrito de Morumbi
Fátima do Sul	EE Jonas Belarmino da Silva	Distrito de Culturama
Gloria de Dourados	EE Weimar Torres	Distrito de Guaçuândia
Inocência	EE João Ponde de Arruda	Distrito de São Pedro
Itaquirai	EE Profª. Tertulina Martins de Oliveira	Assentamento Santo Antônio
Itaporã	EE Olivia Paula	Distrito de Piraporã
	EE Princesa Isabel	Distrito Santa Terezinha
	EE Sen. Saldanha Derzi	Distrito Montese
Ivinhema	EE Joaquim Gonçalves Ledo	Distrito Amandina
Jaraguari	EE Zumbi dos Palmares	Comunidade de Furnas do Dionísio
Jateí	EE Prof. Joaquim Alfredo Soares Viana	Povoado Nova Esperança
Miranda	EE Indígena Cacique Timóteo	Aldeia Cachoerinha
	EE Indígena Prof. Atanásio Alves	Aldeia Lalima
	EE Indígena Cacique Vicente Almeida	Aldeia Passarinho
Nioaque	EE Padroeira do Brasil	Assentamento Padroeira do Brasil

	EE Indígena de EM Angelina Vicente	Aldeia Brejão
	EE Uirapuru	Assentamento Uirapuru
Nova Andradina	EE Prof. Luiz Carlos Sampaio	Distrito Nova Casa Verde
Ponta Porã	EE Nova Itamarati	Assentamento Itamarati II
	EE Prof. José Edson Domingos dos Santos	Assentamento Itamarati I
	EE Carlos Pereira da Silva	Assentamento Itamarati I
	EE Pedro Afonso Pereira Goldoni	Distrito de Sanga Puitã
São Gabriel do Oeste	EE Dorcelina Folador	Assentamento Campanário
Sidrolândia	EE Paulo Eduardo de Souza Firmo	Assentamento Eldorado
	EE Vespasiano Martins	Distrito de Quebra Coco
	EE Kopenoti de EM Prof. Lúcio Dias	Aldeia Córrego do Meio
Tacuru	EE Indígena JasyRendy	Aldeia Sossoró
Terenos	EE Antônio Nogueira da Fonseca	BR 262 – Km11
Três Lagoas	EE Afonso Francisco Xavier	Distrito de Arapuá
Vicentina	EE Emanuel Pinheiro	Distrito de Vila Rica
	EE São José	Distrito de São José

Fonte: SED/MS¹⁰

A Resolução/SED nº. 2.501/2011, no art. 5º, propôs que a Educação Básica do Campo poderia fazer uso da modalidade da “Pedagogia da Alternância”, visando assim a uma organização do processo de formação em tempos alternados: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), possibilitando aos jovens do campo o acesso a uma educação sem a necessidade de deixar o campo. Nessa modalidade, a organização dos estudos era realizada de forma “dialética e processual”, em espaços e tempos pedagógicos, internos e externos à escola. Em 2012¹¹, no município de Paranaíba, a Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes funcionava no sistema de alternância, considerando o tempo escola (três vezes por semana) e o tempo comunidade (duas vezes por semana), porque, mesmo situada na área urbana do município, atendia alunos do campo.

A Deliberação nº 7.111/2003, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, dispõe, no Art. 17, que as mantedoras das escolas do campo deverão:

¹⁰<https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/Rela%C3%A7%C3%A3o-de-Escolas-com-Diretores-SEDMS.pdf>

¹¹Fonte: Mato Grosso do Sul. Educação Básica do Campo 2012.

Art. 17. As mantenedoras das escolas do campo deverão adotar procedimentos para garantir a formação continuada dos profissionais em exercícios, especialmente os professores, considerando, sobretudo, as referências culturais, a predominância da economia de cada região, os projetos agrários de cada localidade e, ainda, os anseios da comunidade.

Nesse percurso, conforme Noal (2014, p. 314), a SED disponibiliza texto explicativo sobre as concepções da Educação Básica do Campo, “que pode indicar que há uma compreensão da legislação e a intenção de aplicá-la, embora a situação real ainda exija muitas ações e vontade política de transformação”.

Esse breve panorama sobre a efetivação de políticas públicas de Educação Básica do Campo em MS indica lacunas, particularmente na formação de professores/as, gerando ações significativas por parte de atores da área da educação.

A Universidade Federal de Mato Sul ofertou o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação do Campo¹², área de concentração em Educação, sediado no Centro de Ciências Humanas e Sociais/UFMS¹³ na modalidade a distância, no período de 2009-2015, totalizando três turmas nesse período. O público-alvo da especialização foram professores/as e técnicos/as das Secretarias de Educação, participantes de movimentos sociais e demais membros da comunidade com experiência comprovada com educação do campo.

Em 2014, um marco para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso do Sul foi a oferta da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atrelada às demandas emancipatórias das populações camponesas. As vagas foram disponibilizadas para atender professores em exercício nas escolas do campo que não possuíam Ensino Superior, ou professores com formação superior em exercício nas escolas do campo e também para jovens e adultos de comunidades do campo. Importa ressaltar que, além da UFMS, a Universidade da Grande Dourados (UFGD), desenvolve, desde o ano de 2008, cursos para formação de professores do campo promovidos pela Faculdade de Ciências Humanas (FCH).

Pelo Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012, do Ministério da Educação, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) poderiam ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. Em 2013, foi ofertada a Licenciatura em Educação do Campo com

¹²<https://propp.ufms.br/category/editais-publicados/page/25/>

¹³ Com a nova estrutura organizada em 2018, o Centro de Ciências Humanas e Sociais/UFMS passou a ser denominado de Faed - Faculdade de Educação.

duas habilitações: Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e ambas as instituições participaram do edital de chamada pública.

Ressalva Correa (2017, p.91) que o cenário das políticas públicas de formação de professores do campo, no Brasil e no Estado do Mato Grosso do Sul (MS), “são fruto de lutas dos Movimentos Sociais em suas reivindicações, com o objetivo de contribuir com a formação da população camponesa e com a luta da Reforma Agrária”. Portanto, o caminho de luta pela terra e para manter-se nela é árduo, porém, em Mato Grosso do Sul, com a criação de dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo (na UFGD e na UFMS), passos significativos foram dados em direção à conquista da formação de professores para atuarem nas escolas do campo.

1.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)¹⁴ no país foi uma grande conquista, resultante das lutas dos movimentos sociais, como já mencionado. A Licenciatura em Educação do Campo, advinda de uma política pública para formação de educadores do campo e pelo direito a uma educação aliada à luta pela terra, é recente na educação brasileira.

Conforme cita Arroyo (2010, p. 87), as ações dos movimentos sociais por um espaço democrático e por políticas públicas nas universidades aponta; uma nova visão de democracia e cidadania: “[...] apontam não apenas para novos estilos mais democráticos de formulação, implementação de políticas, agrárias e educativas, mas, sobretudo apontam para uma repolitização do Estado e dos limites de sua exclusividade na definição de políticas”.

A luta dos movimentos sociais e de outros grupos sociais para implantar uma educação específica e diferenciada no campo gerou o interesse de universidades e centros de pesquisa. Durante a I Conferência Nacional “Por uma educação do Campo”, surgiu o debate sobre um novo termo, excluindo o termo “meio rural” e gerando novas reflexões, uma vez que a questão está relacionada ao trabalhador camponês e às lutas sociais e culturais. Desse modo, surge o conceito de educação do campo, que, por sua vez, vai tratar de toda a população

¹⁴É uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras, com o objetivo de formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468)

envolvida no campo, como indígenas, camponeses, quilombolas, trabalhadores e trabalhadoras assalariados.

Sobre esse novo conceito de educação do campo, Fernandes (2011, p. 135) ressalta que “a luta pela terra e a conquista dos assentamentos construíam um território, onde se desenvolvia uma nova realidade, que são os assentamentos rurais”. Conforme Santos (2011, p. 17), “o espaço rural é em si a construção analítica com propriedades causais e próprias”. O rural não depende, no entanto, das especificidades do lugar e suas identidades, pois tem apenas visão de espaço, dividido em várias localidades desiguais na relação social e econômica, bem diferente dos assentamentos construídos pelos sem-terra, onde a luta pela terra é também a luta por melhores condições de vida, de trabalho, de educação e de pertença ao espaço de cultura e identidade.

Em atitude de luta, os movimentos sociais reivindicam uma educação que resguarde as especificidades do campo, da história e da luta dos trabalhadores para manter suas identidades, suas culturas e garantir os seus direitos. A educação do campo é uma questão que está em constante debate, muitas vezes tenso e, às vezes, contraditório, todavia os movimentos sociais vêm tendo cada vez mais espaço para garantir os seus direitos.

Nessas discussões, cabe reconhecer a concepção fundacional de que a educação do campo é lugar de vida, devendo ser garantida para as pessoas que trabalham, estudam com dignidade e devem ter o reconhecimento cultural, diferentemente de uma educação no campo preocupada em atender aos interesses dos latifundiários. O campo é o território de camponeses, indígenas, quilombolas e, sobretudo, “o campo é lugar de vida e de educação” (FERNANDES, 2011, p. 137).

Existem muitas questões que revelam a necessidade de pensar o campo, a educação do campo e a escola do campo. É de suma importância, portanto, compreender que a população camponesa busca seus direitos, entre eles, a educação. Logo, considera-se que é necessário conhecer e reconhecer a cultura do campo, a luta e a resistência para viver no campo e do campo, com perspectivas de consolidar a identidade desse espaço.

Após a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, foi criada uma Comissão para atuar na Coordenação Geral de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI¹⁵), com a finalidade de elaborar uma proposta para formação de educadores do campo, que resultou no

¹⁵Em 2004, utilizava-se a sigla SECAD; somente em 2011 passou a chamar-se SECADI, com a passagem da Secretaria da Inclusão para a administração da SECAD (SANTOS, 2012, p. 43).

Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) (MOLINA, 2015). Conforme Molina e Hage (2015, p.136), “o PROCAMPO é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelos movimentos sociais”.

As Ledocs surgiram com propósito político: organização dos conhecimentos e práticas sociais que contribuam para o enfrentamento ao agronegócio capitalista, ao latifúndio e à monocultura, compreendidos como elementos que impossibilitam o desenvolvimento e a vida dos homens, mulheres e crianças camponeses nos territórios rurais.

A efetivação dessas políticas vem-se consolidando por meio de experiências-piloto, iniciadas em 2007, quando foram implantadas licenciaturas de Educação do Campo em quatro universidades públicas, a partir da indicação de instituições universitárias ligadas à Educação do Campo: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Antes de consolidar essas quatro universidades como experiências-piloto, foi discutido, com dezenove instituições que desenvolviam trabalhos ligados à temática do campo, juntamente com o MEC, quais delas tinham interesse em participar dessa experiência (implementação da licenciatura em Educação do Campo). Apenas as universidades UFCG, UnB, UFMG, UFBA, UFS e UTFPR de Pato Branco enviaram proposta ao MEC. No decorrer da legalização da documentação e por motivo financeiro de transferência de recurso, entre outros fatores, apenas quatro dessas seis instituições conseguiram entregar dentro do prazo a documentação ao MEC. Por esse motivo, a UFCG e UTFPR não conseguiram de imediato implementar a licenciatura e fazer parte das experiências-piloto¹⁶.

Cabe ressaltar que essas experiências foram construídas em sua realidade e possibilidades, portanto não foram concebidas como modelo para as demais que foram sendo introduzidas em diferentes regiões. Há questões inerentes e comuns a todas, mas há também a necessidade de organização de cada uma em seu espaço de constituição, respeitando diferenças e histórias de seus estudantes e de suas localidades, assim como as características

¹⁶ Conforme consulta à professora Maria do Socorro Silva, professora da Universidade Federal de Campina Grande-PB.

imbricadas nessa formação, como a questão agrária, que se diferencia em cada lugar de luta por posse da terra.

Em 2008 e 2009, o Ministério da Educação lançou edital de concorrência e foram selecionadas 32 universidades, que passaram a oferecer o curso, entretanto sem a garantia que essa política permanecesse. Em 2012, foram criados mais 42 cursos de licenciatura permanentes (MOLINA, 2015).

A matriz curricular proposta nas licenciaturas em Educação do Campo desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

Em 2014, foi a vez da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul realizar o primeiro vestibular Procampo¹⁷, oportunizando à população do campo o direito de ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Leducampo. Essa licenciatura, conforme consta em seu PPC, tem base teórico-metodológica calcada no Materialismo Histórico-Dialético para a organização do trabalho pedagógico em modalidade de Alternância, possibilitando o acesso dos sujeitos do campo. Assim, foi implantada com três habilitações: Ciências Humanas Sociais, Linguagens e Códigos e Matemática e, para que os processos educativos estejam atrelados a realidades das comunidades do campo, estruturou-se em etapas presenciais por semestres, a partir da modalidade de alternância, que prevê Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como característica a formação de educadores para a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na organização escolar para os anos finais do ensino fundamental e médio, articulando a essa formação a preparação para processos educativos escolares e comunitários.

Os currículos preveem etapas presenciais em regime de alternância, utilizando como referência a Pedagogia da Alternância, que, segundo Piatti (2014, p. 49), “é vista como modalidade que possibilita ao sujeito aprender e apreender situações de aprendizagem em espaços formais de ensino, bem como em espaços de vida e trabalho”.

¹⁷O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Cf. <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>

Na implementação e execução das licenciaturas em Educação, é necessária a interlocução da Educação do Campo com as vivências e a realidade dos sujeitos envolvidos nos processos formativos.

O contexto social desses sujeitos e suas famílias, suas condições de trabalho e cultura não podem ser reduzidos a uma visão limitada e instrumentalista da escolarização. Segundo Molina e Sá (2010), a educação do campo engloba, como elementos essenciais em seu processo formativo, processos culturais, estratégias de socialização, relações de trabalho e lutas cotidianas para manter a identidade.

Como afirmam Molina e Hage (2015, p. 123-124), o processo formativo nas licenciaturas em educação do campo deve contribuir para:

[...] promover uma formação crítica e transformadora, que, ao invés de formar educadores do campo como intelectuais da disseminação da nova pedagogia da hegemonia, forme educadores formuladores e disseminadores da contra- hegemonia, capazes de compreender e promover a necessária articulação das lutas entre as escolas do campo e as lutas para superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, as políticas e práticas de formação de educadores do campo devem compreender que é preciso construir ações formativas para que se venha superar a visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, oportunizando, durante o percurso formativo desses sujeitos, “os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa” (MOLINA; HAGE, 2015, p.133), de modo que esta venha atingir efeitos e resultados que contemplem o contexto social do campo.

Desse modo, entendem os autores que, seguindo as concepções do Movimento da Educação do Campo, não tem sentido “formar um educador do campo que não seja capaz de compreender as contradições e os processos de acumulação de capital do campo” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 135).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, além de prepararem educadores para atuar em escolas do campo, também os habilitam para atuar na gestão de processos educativos escolares e de processos educativos comunitários, possibilitando a participação da comunidade, da família, dos educadores e educandos na organização escolar.

Contudo, a análise de implantação de cursos superiores para a formação de educadores do campo tem revelado que essa organização do ensino se apresenta como um grande desafio,

tanto para as instituições quanto para os docentes que atuam nesses cursos. Vale ressaltar que as licenciaturas em Educação do Campo encontram-se, de acordo com Molina (2015), em campo de contradições no processo em que se situam as políticas afirmativas de educação superior para os sujeitos do campo.

2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

2.1 A EXPERIÊNCIA FRANCESA

A Pedagogia da Alternância (PA) surgiu em 21 de novembro de 1935, em uma região chamada *Lot-et-Garone*, no sudoeste da França, a partir da iniciativa de um grupo de agricultores e com auxílio do Padre Granereau, na tentativa de resolver o problema daquela época em relação ao acesso à escola rural. O contexto político e econômico do país, nesse período, foi marcado por um tempo de crise: momento de reconstrução social, de reestruturação da sociedade e da economia, após um período de guerras. Nesse cenário, as políticas públicas francesas se concentravam mais nas regiões urbanas, e o meio rural era deixado de lado.

Saviani (2012, p. 24) destaca que, diante de uma realidade social e econômica desestabilizada, emergiria uma nova condição característica moderna: “a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se pautar por laços propriamente sociais”. Esse processo passava pela dominação da indústria, e a produção correspondia à dominância da cidade em relação ao campo. Todavia, a máquina viria materializar as funções intelectuais no processo produtivo, tornando-se função da escola objetivar essas funções intelectuais na sociedade, o que produziria o vínculo (hoje compreensível, em face das premissas históricas) da escola com a cidade, com o meio urbano.

Diante desse cenário, ao constatar que os jovens tendiam a deixar o campo em busca de uma escolarização na cidade, surgiu a preocupação do Padre Granereau. Conforme Santos (2012, p. 52), com essa situação, surgiu “em Sérignac-Perboudou, a primeira Casa Familiar Rural ou *Maison Familiale Rurale* (MFR) de Lauzun”, o que, segundo Nosella (2012), dava início à ideia de alternância: os jovens ficavam uma semana na residência do padre e os outros dias junto à família trabalhando. O único professor era o padre, que não seguia currículo; apenas seguia o material dos cursos de agricultores elaborados por um instituto católico.

O conteúdo do material era totalmente técnico-agrícola. O papel do padre como formador era nada mais que uma reflexão informal entre ele e os jovens. Durante essa reflexão, “obviamente, entrava muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo etc.” (NOSELLA, 2012, p. 48).

Depois de um tempo, o padre contratou um técnico em agricultura para colaborar na formação dos jovens, mas ainda o material de apoio vinha do instituto católico; modelo que persistiu por muitos anos. A partir de 1942/43, quando começaram a esboçar um currículo próprio e mais complexo, o modelo de alternância teve, inicialmente, a primeira ideia de internato, com pernoites na casa do sacerdote. Depois de dois anos, os jovens ficavam na escola durante meia semana por mês, devido às atividades que exerciam nas lavouras (NOSELLA, 2012).

Essa experiência da MFR, que mantinha ligação com os sindicatos rurais, com o movimento Ação Católica Francesas e com a Juventude Agrícola Católica, foi-se constituindo aos poucos para que os jovens do campo estudassem e trabalhassem. Isso significa(va), no entanto, que a MFR “nunca foi uma escola isolada da ação e desenvolvimento socioeconômico do seu meio” (NOSELLA, 2012, p. 48)

Desde seu início, o grupo responsável pela MRF foi formado por um grupo de pais de famílias agrícolas juntamente com o padre Granereau. Como fruto dessa experiência, nascia a pedagogia da alternância, “com o objetivo de evitar que os jovens saíssem do campo para estudar na cidade, impedindo, assim, a permanência desses jovens nos centros urbanos para concretizar os estudos e buscar outras formas de trabalho” (PIATTI, 2014, p. 50).

Na percepção de Saviani (2012, p. 30), a pedagogia da alternância é uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem em tempos alternados: “a propriedade familiar e a escola”, desenvolvida por uma educação no meio rural. Conforme o autor, seus princípios básicos podem ser assim enunciados:

1. responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural. (SAVIANI, 2012, p. 30)

Nessa perspectiva, a alternância se constituiu com ênfase numa educação que relacionasse escola, família e trabalho, com intuito de possibilitar a manutenção do jovem do campo no campo. Piatti (2014, p. 50) afirma que:

A ideia inicial apontava para a necessidade de alternar os tempos educativos, priorizando os conteúdos básicos a serem ensinados durante o tempo em que os jovens permaneciam na escola e, na comunidade, realizando atividades

agrícolas para o desenvolvimento econômico do campo, bem como para seu desenvolvimento social e aprendizado.

A experiência das MFR passou por um processo crescente, espalhando-se para outras regiões do território francês. Segundo Nosella (2012, p. 52), “o período de 1945 a 1960 foi, portanto, o período da expansão e da sistematização da experiência. As *Maisons Familiales* passaram de 30 para 500 e a literatura pedagógica sobre a experiência foi aumentando cada vez mais”. O mapa a seguir demonstra essa expansão.

Imagem 1 – Distribuição de casas familiares no território francês no período 1945 a 1960.



*Fonte: Nosella, 2012. Título original: *Repartition des Maisons Familiales Sur Le Territoire Français*

Para acompanhar esse crescimento, criou-se a União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* (UNMFR), e, a partir dessa articulação nacional, foi possível a inclusão das escolas de alternância no financiamento público do Ministério da Agricultura. Desde então, a Secretaria Central da Iniciativa Rural (SCIR) teve um papel importante na difusão e na proposta de formação alternada dos jovens agricultores, e, após sete anos da primeira MFR, os Centros de Formação por Alternância já atendiam mais de 500 jovens aprendizes na formação de agricultores.

Com o processo acelerado de ampliação das MFRs, segundo Sobreira e Silva (2014, p. 217), “a pedagogia da alternância foi se consolidando como uma forma peculiar de formação de jovens agricultores, favorecendo a emergência de um modo próprio e original de construção do conhecimento”. Posteriormente, com a institucionalização das MFRs, a ação educativa estava centrada em atender à formação do jovem agricultor, visando prepará-lo para cuidar da propriedade e para militar na melhoria de sua localidade.

Nessa perspectiva, a formação dos jovens, além de técnica, tinha traços de práticas da educação tradicional, valorizando apenas a dimensão de conteúdo da formação, em detrimento de outros valores do processo formativo, como era proposto pela pedagogia da alternância, “revelando um descompasso entre os objetivos propostos e a dinâmica pedagógica implementada na sua execução” (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 217).

Os monitores foram questionados sobre suas práticas tradicionais na organização das MFRs. Como o objetivo dos questionamentos era criar possibilidades para o desenvolvimento dos jovens e da comunidade, esses monitores foram instigados a refletir sobre suas práticas formativas, considerando a realidade de vida e de trabalho dos jovens agricultores como ponto principal do processo de ensino e aprendizagem, e a incentivar os jovens a permanecer no campo.

Durante esse processo de compreensão em conjunto, entre os monitores e os pais dos jovens, afirma Sobreira e Silva (2014, p. 218), “foi sendo construído um consenso da importância e necessidade de se privilegiar a realidade e a vida dos estudantes como elementos propulsores do processo de construção do conhecimento”. Esse momento foi um marco histórico no avanço significativo na dinâmica da pedagogia da alternância nas MFRs.

Na avaliação de Sobreira e Silva (2014), a articulação de tempo e espaço na formação dos jovens agricultores, com a participação da família nesse processo de formação, e as experiências vivenciadas pelos jovens em seu meio social representaram mais um avanço da pedagogia da alternância nas MFRs. Nos anos posteriores, particularmente o período entre 1945 e 1950, um dos avanços primordiais na formulação pedagógica, nas MFRs, foi a criação dos seguintes instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância: o Caderno de Propriedade, o Plano de Estudos, as Visitas de Propriedade ou Visitas de Estudos e a Colocação em Comum.

Buscava-se, assim, por meio desses instrumentos pedagógicos, conforme Sobreira e Silva (2014, p. 218), “consolidar uma proposta de formação na qual os processos de aprendizagens e a dinâmica de construção do conhecimento se realizam na articulação e integração do mundo da vida com o mundo da escola”. Portanto, a pedagogia da alternância

revela a dinâmica pedagógica na origem da vida, na experiência, nos desafios e necessidades dos agricultores. Assim, essa práxis da pedagogia da alternância consolidou-se na “proposta de interação, experiência e reflexão”, de modo a compreender as bases do processo de formação escolar ligado à vida e à realidade dos jovens do campo.

A partir de então, a experiência da MFR, em 1960, foi reconhecida pelo governo francês e, posteriormente, essa experiência francesa espalhou-se para outros países. A cada ano, foi amadurecendo nos aspectos pedagógico e organizativo, vindo a ser implantada no Brasil pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e adaptada de acordo com a necessidade de cada local.

2.2 A EXPERIÊNCIA ITALIANA

Expandindo-se a partir da França, as escolas em alternância chegaram à Itália, onde a *Maison Familiale Rurale* (experiência francesa) passou a chamar-se *Scuola della Famiglia Rurale*, abreviando-se para *Scuola-famiglia* (NOSELLA, 2012). Em 1961-62, em Soligo (Treviso), e em 1963-64, em Ripes (Ancona), surgiram as primeiras “Escolas – Família”, que se expandiram no período sócio-econômico-político do pós-guerra, destacando-se naquele país por iniciativa dos políticos.

Nosella (2012) esclarece que, em 1948, com as eleições, os partidos democráticos tiveram a maioria dos votos; uma conquista que favoreceria uma reconstrução da sociedade italiana na paz. Acreditava o povo que aquele era o momento em que todos poderiam efetivamente exercer seus direitos de cidadãos na vida pública, porém o que aconteceu foi o contrário, já que, naquele momento, “faltavam empregos, infraestruturas”, além de que “a vida política e de participação ainda era um fato de cúpula” (NOSELLA, 2012, p. 56).

O surgimento das Escolas-Famílias italianas se deu pelo pedido feito por algumas lideranças de Castelfranco (Treviso) para que se inaugurasse uma experiência educacional nova, apoiada no Instituto Profissional para a Agricultura de Brusegaba (Padova). Essa nova experiência foi financiada pelo Ministério da Educação e pela prefeitura local e, conforme Nosella (2012, p. 57), “acabou se tornando, fundamentalmente, uma Cooperativa”, pois faltavam instrumentos adequados e estruturados para a formação. Daí surgiu a iniciativa de dois líderes políticos, Sartor e Brunello, que, em busca de novas estruturas, foram à França e conheceram a experiência das *Maisons Familiales Rurales*.

Assim, as Escolas-Família adaptaram a metodologia francesa¹⁸ e, daí em diante, foram aumentando pelo país, conforme se pode visualizar no mapa a seguir.

Imagem 2 – Expansão das Escolas Famílias Rurais na Itália

CARTINA DELLE "SCUOLE DELLA FAMIGLIA RURALE"
IN ITALIA



*Fonte: Nosella, 2012.

Aponta Nosella (2012, p. 57) que, nas Escolas-Família, o “relacionamento com os poderes públicos era grande, portanto, certas facilizações burocráticas e financeiras eram maiores”. Essa experiência encontrou apoio na Igreja, “mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos”. No entendimento de Nosella (2012), os docentes italianos, a maioria funcionários do Estado, eram menos motivados que os docentes franceses. A experiência italiana contribuiu para o desenvolvimento e implantação das experiências de formação por alternância das MEPES no Brasil, no Estado do Espírito Santo.

¹⁸ Metodologia explicada no tópico anterior.

2.3 BREVE HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

No Brasil, a primeira experiência em alternância foi liderada pelo sacerdote jesuíta italiano Pe. Humberto Pietrogrande, inicialmente no estado do Espírito Santo, em 1969, aliada ao trabalho comunitário e com participação de várias forças sociais. Diferente da experiência francesa, pois sofreu influência das escolas italianas, ficou conhecida no Brasil como Escola Família Agrícola (EFA).

Vejam os:

Assim, influenciados pela nova postura da Igreja Católica e contando com sua estreita ligação com entidades e organizações italianas, os padres jesuítas criaram a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), com o intuito de contribuir com o desenvolvimento do estado, sobretudo, através de intercâmbio entre os dois países. A AES concedeu apoio financeiro para uma viagem de estudos de um grupo de brasileiros à Itália, no período de 1966 a 1968, com o objetivo de preparar uma equipe de profissionais para a implantação das experiências de formação por alternância no Estado. Concomitantemente, a AES trouxe e manteve, no Espírito Santo, um grupo de três profissionais italianos para contribuir na elaboração de um plano de desenvolvimento socioeconômico para os municípios do estado. Foi a partir destes intercâmbios que teve origem o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo, denominado MEPES. O incentivo e a coordenação do MEPES foram determinantes no processo de implantação das três primeiras experiências de alternância no Estado do Espírito Santo que, inspiradas no modelo das *Maisons Familiares Italianas*, receberam a denominação de Escola Família Agrícola (EFA). Desde o início, o MEPES e as EFAs contaram com o apoio financeiro e operacional da AES que envolveu, inclusive, a concessão de técnicos italianos para trabalharem no Brasil. (SOBREIRA; SILVA, 2014, p.22).

No momento em que surgiu aqui, o país vivia a ditadura militar, caracterizada pela repressão e punição. Assim, a EFA brasileira emergiria com grande apelo das comunidades eclesiais e da teoria da libertação.

No Espírito Santo, é histórica a forte organização da agricultura familiar. Essa organização tem base em resistência, pela luta, em ficar e obter a terra. A origem da EFA nesse espaço revela, por um lado, o desejo e a busca dos agricultores por escola para os filhos e, por outro, os interesses de padres em prol da Igreja e da conquista de fiéis. Por isso, é possível afirmar que há uma forte ligação do movimento da Pedagogia da Alternância ao catolicismo, conforme pondera Nosella (2014, p. 48): “aspecto característico da *Maison Familiare* é que sempre manteve uma relação muito estreita, primeiramente, com os

sindicatos rurais e, em segundo lugar, com o movimento da Ação Católica Francesa (JAC), Juventude Agrícola Católica”.

É ainda o mesmo autor que nos chama a atenção para outro aspecto importante a ser destacado acerca desse período: “a ação e reflexão dos jovens ‘alunos’ eram realizadas no meio social deles, participando das organizações e reuniões sócio-religiosas [sic] de suas comunidades, procurando melhorar a situação de seu meio”. (NOSELLA, 2014, p. 48).

O padre jesuíta Humberto Pietrogrande trouxe a alternância para o Brasil, no estado do Espírito Santo, em um período em que havia problemas de enfraquecimento da economia devido à crise da cafeicultura, o que resultou em endividamento dos agricultores e em uma forte migração para a cidade, desencadeando o êxodo rural. Para Telau (2015, p.19), “a igreja procurava, apoiando iniciativas organizacionais como essa, de um lado, denunciar a desumanização provocada pelo capitalismo e, de outro, alertar para o risco que poderia representar a vitória do comunismo ateu”.

De acordo com Telau (2015), foi criada, no ano de 1966, a *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo* (AES), cujo objetivo foi o estabelecimento de uma parceria entre o governo italiano e o governo brasileiro com a finalidade de criar ações efetivas para contribuir com os imigrantes italianos que residiam no Espírito Santo. Foi a partir dessas intenções que se articulou a organização das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) no Brasil.

Na percepção de Queiroz (1997, p. 52-53), pode-se afirmar que o “marco histórico do nascimento das EFAs, em 60, aprofundam-se as contradições do modelo capitalista nacional-desenvolvimentista e está em causa uma penetração maior do capital internacional na economia brasileira”.

O autor segue afirmando que, por outro lado, como consequência desse processo:

intensifica-se o movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda, de grupos e entidades que almejam a transformação da estrutura da sociedade, um maior envolvimento e comprometimento de setores da Igreja católica com as lutas sociais, bem como a expansão e difusão de experiências que entendem a educação como um dos instrumentos que proporcionará uma maior conscientização política e social e uma participação transformadora das estruturas capitalistas presente na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo intensificam-se as lutas pelas reformas de base: reformas eleitoral, tributária, agrária, urbana, bancária e universitária. (QUEIROZ, 1997, p.53).

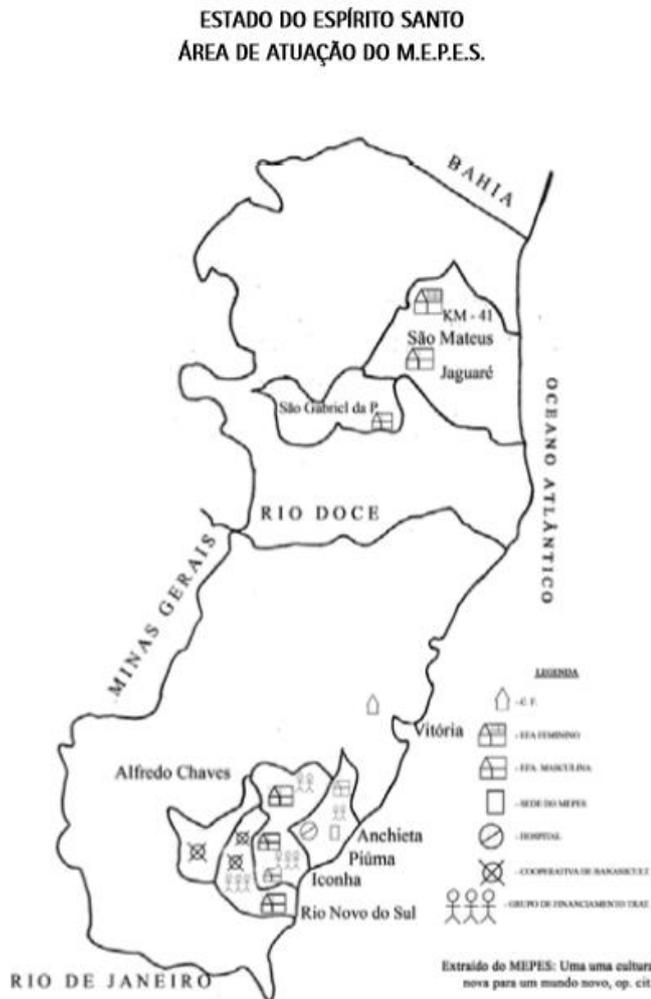
Conforme Santos (2012, p. 54), em relação ao desenvolvimento econômico, “o país se preparava para se adequar ao sistema econômico capitalista mundial”. Assim, a alternância

ganhou força e se espalhou rapidamente, “possibilitando a criação de uma instituição que se ocupasse da articulação entre as escolas e o público externo, para isso, foi criado o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES)”.

O MEPES tinha como meta definida a promoção integral da pessoa, o que implicava o objetivo específico de promover gratuitamente a educação e desenvolver a cultura, por meio de ação comunitária, com ampla atividade inerente ao interesse da agricultura articulado a seu desenvolvimento religioso, intelectual, técnico, sanitário e econômico.

A atuação das MEPES no estado do Espírito Santo pode ser visualizada no próximo mapa.

Imagem 3 – Atuação das MEPES no estado do Espírito Santo



*Fonte: Nosella, 2012.

As escolas de alternância expandiram-se para outros estados brasileiros, sendo alvo de estudo e aplicação na educação de jovens e adultos do campo.

Com a ampliação da alternância, sentiu-se a necessidade de uma assembleia geral para melhorar a organização política e pedagógica das EFAs e, durante essa assembleia, foi criada, em 1982, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB). Essa associação foi instalada no estado do Espírito Santo.

No Brasil, além das EFAs, existem as Casas Familiares Rurais (CFRs), com maior concentração no sul do país, surgidas na década de 1980, influenciadas pela União Nacional das Casas Familiares Rurais (UMMFRs) francesas, e cujo processo de criação e articulação foi coordenado por um assessor pedagógico. Essas CFRs foram-se expandindo para outros estados do nordeste, norte e sul. Santos (2012, p. 56) ressalta que, com a “articulação política e pedagógica das casas do sul, foi criada a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR Sul). Para as do norte e nordeste, foi criada a ARCAFAR Norte e Nordeste”. A UNEFAB e a ARCAFAR Sul se juntaram, como meio de ganhar força política, passando a chamar-se Centros Familiares de Formação por Alternância e resultando em uma única sigla: CEFFAs.

Algumas medidas foram articuladas entre as duas, como “articulação política junto aos órgãos públicos e à organização pedagógica” (SANTOS, 2012, p. 56). Os CEFFAs são estruturados a partir de quatro pilares ou princípios: “associação local, pedagogia da alternância, formação integral e desenvolvimento do meio” (SANTOS, 2012, p.56), como mostra a seguinte imagem:

Imagem 4 – Pilares dos CEFFAs



Nos CEFAs, a alternância e a formação integral representam a intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, as finalidades de formação integral e a de desenvolvimento do meio devem ser alcançadas pela alternância de tempos, lugares e da associação local. A associação local e o desenvolvimento do meio representam a dimensão política dos CEFAs.

Pronunciando-se sobre os pilares, Santos (2012, p. 57) explica que:

[...] a formação integral baseada na pesquisa é um elemento integrador entre a escola e a comunidade por meio de um amplo processo de construção coletiva, no qual, a escola deve se colocar como um espaço de troca e não como única detentora de saberes. A pesquisa, na metodologia da alternância, é um instrumento por excelência de conhecimento e de construção de saberes em uma perspectiva epistemológica, pedagógica e social. Ela é pedagógica por ser mediadora do processo de aprendizagem, é epistêmica porque é inerente ao processo de conhecer, e social na medida em que se constitui como instrumento de ressignificação da existência humana por meio da produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a alternância valoriza o saber dos jovens e suas experiências, de modo que o currículo consiste em uma proposta educativa de organização ensino escolar, dividindo-se em diferentes espaços de aprendizagem, o que possibilita aos jovens estudantes uma formação integral visando aos aspectos sociais, intelectuais e culturais.

Para Sobreira e Silva (2014), as EFAs no Brasil tiveram também influência das ideias de Paulo Freire, ou seja: os princípios pedagógicos tinham relação com abordagens sociopedagógicas. Segundo os autores, a consolidação da pedagogia da alternância foi construída nos “princípios de interação teoria e prática, de valorização da experiência como ponto de partida no processo de construção do conhecimento, de necessidade de problematização do contexto social, de busca e valorização do diálogo e do desenvolvimento da consciência crítica” (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 222).

Portanto, ao analisarmos as relações entre a pedagogia da alternância e a pedagogia de Paulo Freire, podemos destacar que ambas têm origem no ensino formal e ambas estão presentes nos movimentos sociais, trazendo a concepção de homem como agente histórico e transformador da realidade.

Assim, a proximidade entre os princípios pedagógicos de Freire e a pedagogia da alternância fortaleceu as bases dinâmicas da produção do conhecimento e contribuiu para aperfeiçoar a formação por alternância no Brasil. Piatti e Oliveira (2019, p.7) consideram que a pedagogia da alternância é uma experiência em constante construção, na qual os jovens do campo “se apropriam de saberes construídos em coletivo na comunidade e na

escola/universidade”. Diante da trajetória de vida e trabalho, a escola aliada à família contribui para a formação humana e técnico-profissional do jovem do meio rural.

2.4 OS TIPOS DE ALTERNÂNCIA

É importante compreender que a alternância não se faz apenas pela simples alternância entre tempos e espaços (sem se preocupar em fazer uma interação) ou mesmo por uma organização bem elaborada. A alternância pressupõe diferentes classificações. Conforme assinala Queiroz (2004, p. 93):

Girod de L’Ain diferencia dois tipos (alternância externa e alternância interna), Malglaive fala de três tipos (falsa alternância, alternância aproximativa e alternância real), Bourgeon classifica em três (alternância justapositiva, alternância associativa e alternância copulativa) e Lerbert menciona três (alternância ritmo, alternância da inversão e alternância reversibilidade)

O quadro abaixo sintetiza as características dos tipos de alternância mencionados por Queiroz (2004).

Quadro 3 – Tipos de alternância

Diferentes tipos de alternância			
Girod de L’ AIN	MALGLAIVE	BOURGEON	LERBERT
Alternância Externa	Falsa Alternância	Alternância Justapositiva	Alternância Ritmo
Alternância Interna			
	Alternância Aproximativa	Alternância Associativa	Alternância da Inversão
	Alternância Real	Alternância Copulativa	Alternância Reversibilidade

Fonte: Queiroz, 2004, p. 94

Conforme se observa no quadro, as alternâncias apresentadas por Girod de L’ Ain (alternância externa), Malglaive (falsa Alternância), Bourgeon (alternância justapositiva) e Lerbert (alternância ritmo) correspondem entre si. Já a alternância associativa de Bourgeon corresponde à alternância aproximativa de Malglaive e à alternância da inversão de Lerbert; apenas a alternância interna de Girod de L’ Ain não encontra correspondência com as demais.

A alternância copulativa de Bourgeon corresponde à alternância real de Malglaive e à alternância reversibilidade de Lebert.

Embora os estudiosos Malglaive, Bourgeon e Lebert classifiquem os tipos de alternância por nomenclaturas diferentes, os significados são basicamente correspondentes entre si, o que conduz Queiroz (2004) a tratar dos diferentes tipos de alternância a partir da perspectiva de Bourgeon.

A **alternância justapositiva** compreende períodos de uma atividade diferente: trabalho ou estudo. Nesse tipo, não há nenhuma relação entre os tempos e os espaços de formação. Afirmo Santos (2012, p. 59) que “os conhecimentos, perguntas, observações e reflexões feitos em um, não são tomadas como objeto de estudo no outro, ou seja, a formação acontece de forma independente e dissociada, tratando-se de dois tempos totalmente diferentes”.

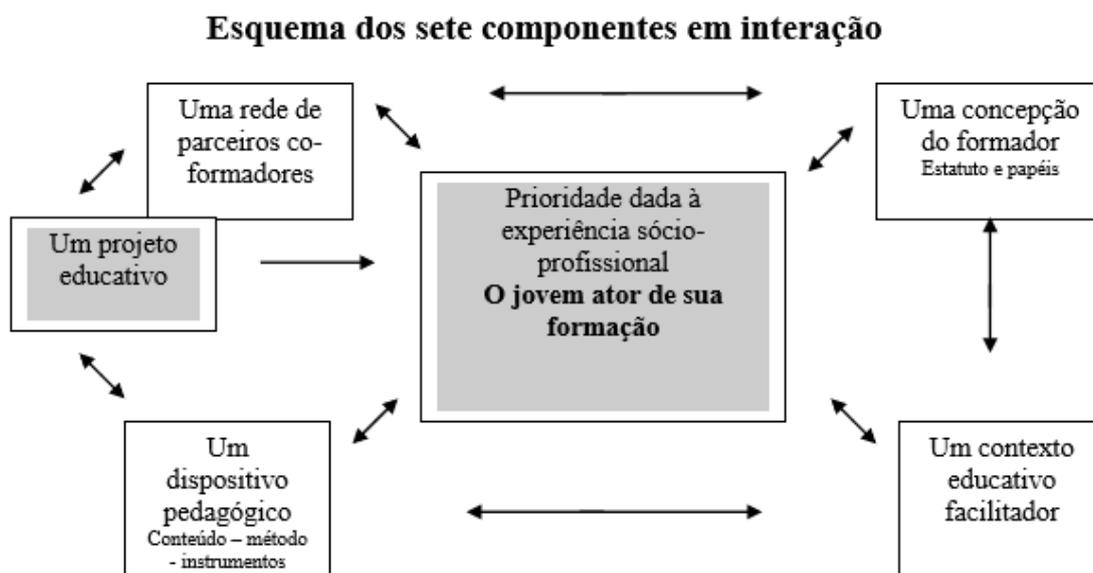
A **alternância associativa** corresponde a uma associação da alternância de formação geral à de formação profissional. Esse tipo de alternância cria um conjunto coerente de ações existenciais em relação à atividade escolar e à atividade profissional, mas esse tipo aparece apenas no plano institucional.

A **alternância copulativa** caracteriza-se pelo meio de vida socioprofissional e escolar em um espaço de tempos formativos. Esse modelo de alternância ainda “permanece apanágio das Casas Familiares Rurais, supõe uma estreita conexão entre estes dois momentos de atividades a todos os níveis, quer sejam individuais, relacionais, didáticos ou institucionais”. (QUEIROZ, 2004, p. 94).

A copulativa acontece mediante a relação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade de forma dinâmica e se efetua em um movimento dialético, de modo que os dois tempos se integram, permitindo uma evolução constante, em que as relações alternantes são essencialmente dinâmicas.

Queiroz apresenta ainda, com base em Gimonet, o modelo de **pedagogia da alternância integrativa**, que constituiu um sistema educativo nas CFRs (Casas Familiares Rurais), a partir de sete componentes essenciais para a sua materialização: “o alternante, ou seja, a pessoa em formação; o projeto educativo; a experiência socioprofissional; a rede de parceiros coformadores; o dispositivo pedagógico; o contexto educativo; e os formadores e outros atores educativos” (QUEIROZ, 2004, p. 95). Esses componentes estão representados no esquema a seguir.

Imagem 5 – Esquema dos setes componentes da alternância



Fonte: Gimonet, 1998.

Queiroz (2004) e Santos (2012) descrevem esses sete componentes da pedagogia da alternância integrativa.

O primeiro componente, o Alternante (educando), está no centro da formação. À medida que a Pedagogia da Alternância “requer que esta pessoa em formação tenha condições e capacidades de se assumir como sujeito de sua própria formação”, a inserção no processo de formação significa um ator socioprofissional entre formação permanente. No processo de formação permanente, existem várias estratégias em ação: “a personalista, ou seja, a centralidade da pessoa no processo formativo; a cooperação educativa; a pedagógica experiencial; a produção de saberes; e a autonomização” (QUEIROZ, 2004, p. 96).

O segundo componente é o projeto educativo, que subentende as ações de formação a partir da realidade e finalidade do contexto; as lógicas da instituição organizadora e do alternante se cruzam, construindo-se no seu Projeto Educativo e atendendo as metas desejadas. Nesse sentido, o Projeto Educativo é o que vai orientar e motivar todo o processo de formação do alternante, materializando-se “[...] na vida dos sujeitos de forma orgânica e, portanto, integral. A educação como formação integral dá condição ao educando de conhecer a si, a sua comunidade e o mundo que o cerca” (SANTOS, 2012, p. 65).

O terceiro componente, o socioprofissional, como fonte de saber, pressupõe que se deve partir do processo de formação nos dois tempos: Tempo Escola e Tempo Comunidade. Esse terceiro componente valoriza a experiência (o vivido) no processo formativo e, pois, sempre foi priorizado nas CFRs na construção da alternância de tipo integrativo. A partir da

vivência, da experimentação, da pesquisa e da reflexão do contexto do educando, mobiliza-se a metodologia da “ação reflexão-ação”. De acordo com Santos (2012, p. 65), é “necessário experimentar, sentir, vivenciar, para depois compreender a experiência vivenciada, a partir das várias teorias disponíveis e, em seguida, voltar novamente a experimentar com um olhar diferenciado”. Portanto, é preciso transformar as aquisições em saberes e conhecimentos.

O quarto componente compreende a Rede de parceiros coformadores, atores que participam de maneira interativa da formação, juntamente com o alternante (estudante) e com o grupo (família, mestres de estágio e/ou tutores, formadores). Nessa lógica, as famílias são protagonistas das ações de formação dos filhos, acompanhando de forma participativa as atividades e favorecendo, assim, o diálogo com a escola.

De acordo com Santos (2012, p. 68), “os mestres de estágio são pessoas da comunidade que têm um empreendimento familiar e que se dispõe a receber estudantes da EFA, como estagiários”. Esses mestres recebem uma formação da equipe das escolas para que possam compreender e orientar o processo de formação durante o período de estágio do estudante. Já os formadores ou monitores ¹⁹ são tidos como mediadores do processo de construção do conhecimento e têm função de articuladores entre o grupo de estudante, a família e a comunidade na perspectiva integrativa.

Na avaliação de Santos (2012, p. 66), “os estudantes são sujeitos de sua própria formação, na medida em que participam da dinâmica da interação do Tempo Escola e Tempo Comunidade, ou seja, meio familiar, comunitário e socioprofissional”. Portanto, essa rede de coformadores é de suma importância, pois é no tempo-espço que acontece a troca de vivências.

O quinto componente, os parceiros da formação, compreende os instrumentos pedagógicos (representados no Quadro 4) que acompanham o educando no TE e no TC. Esses instrumentos pedagógicos, conforme Santos (2012, p. 68), “são classificados em: instrumentos e atividades de pesquisa, instrumentos e atividades de comunicação/relação e instrumentos didáticos e de avaliação” e são fundamentais para o ensino e aprendizagem.

¹⁹Nos CEFFAs, são chamados de monitores por serem parceiros na formação e não aqueles que detêm conhecimento. (SANTOS, 2012, p. 67)

Quadro 4- Instrumentos Pedagógicos

CLASSIFICAÇÃO	ATIVIDADES/INSTRUMENTOS
PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de estudo • Ficha de observação • Estágios
COMUNICAÇÃO/INTERRELAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Colocação em Comum • Tutoria • Caderno de Acompanhamento • Visitas às famílias e à comunidade
DIDÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas e viagens de estudo • Serão de Estudo • Intervenções Externas • Caderno da Realidade • Cadernos didáticos • Atividade de Retorno
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto profissional • Avaliação semestral • Avaliação formativa

Fonte: Santos, (2012, p.69)

O plano de estudo é uma pesquisa participativa, realizada no meio socioprofissional, por meio da socialização e sistematização do vivido, dialogado em coletivo, através da colocação em comum, em que os estudantes têm a oportunidade de se expressar e construir-se em uma pesquisa de junção dos espaços-tempos da alternância. Quando o plano não consegue atingir um determinado aspecto, os professores utilizam a ficha de observação como um recurso complementar. Já os estágios são atividades programadas com o objetivo de permitir a vivência profissional em organizações sociais ou empresas em geral.

A tutoria, o caderno de acompanhamento e a visita às famílias e à comunidade são considerados instrumentos de comunicação/inter-relação. Nesse sentido, eles sistematizam a troca de informações e estreitam as relações. A tutoria é o acompanhamento personalizado para motivar os estudantes, incentivar as pesquisas, o engajamento social, a integração e vida em grupo, o projeto de vida profissional. O caderno de acompanhamento da alternância é um instrumento de comunicação e avaliação entre a escola e família, permitindo que a família se envolva no processo, acompanhe e oriente o estudante nas atividades realizadas no meio familiar e comunitário. As visitas são atividades realizadas pelo professor à família e à comunidade dos jovens, como uma forma de conhecer a realidade e as atividades produtivas e sociais realizadas pelo estudante. Com isso, fortalece os vínculos entre os profissionais do

CEFFA e o estudante, a família e a comunidade, revelando-se uma extensão do CEFFA em seu meio.

Nos aspectos didáticos, apresentam-se: as visitas e viagens de estudo, os serões de estudo, as intervenções externas, o caderno da realidade, o caderno didático e a atividade de retorno.

As visitas e viagens de estudo são uma atividade complementar ao plano de estudo e possibilitam aos estudantes conhecer diferentes realidades e interagir nelas/com elas. Os serões são um dos meios utilizados para reflexão sobre temas diversos de interesse dos estudantes, porém de forma mais informal, representando uma atividade de animação da vida no internato.

As intervenções externas são colaborações de pessoas que vêm de fora da escola, como pais, profissionais, lideranças e parceiros, seja para compartilhar testemunhos sobre suas experiências, seja para ministrar cursos ou proferir palestras sobre determinado tema.

O caderno da realidade é um instrumento fundamental no processo metodológico da Pedagogia da Alternância; é nesse caderno que os estudantes registram suas reflexões acerca de sua realidade e da sociedade como um todo, que estão ligadas às atividades do plano de estudo nos ciclos da alternância.

Diferente do caderno da realidade, o caderno didático pode ser considerado um livro didático do CEFFA e constitui um material específico e elaborado com objetivo de aprofundar teoricamente o plano de estudo, razão por que esse instrumento de ensino e aprendizagem está em contínua construção.

A atividade de retorno, por sua vez, consiste na conclusão de um tema do plano de estudo, por meio de experiências e atividades concretas na família ou comunidade.

Completando os instrumentos didáticos, a avaliação abrange: projeto profissional, avaliação semanal e avaliação formativa. O projeto profissional é um meio de inserção ao mundo do trabalho: o estudante, ao longo do processo de formação, vai amadurecendo suas ideias sobre o que pretende desenvolver no campo da produção, da transformação ou de serviços. No último ano, ele sistematiza o projeto de vida, que será um meio de concretização das pesquisas, do plano de estudo e da sinalização de passos futuros para a profissionalização. Portanto, as avaliações devem ser formativas e contínuas, abrangendo aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo e posturas. Assim, todos avaliam e são avaliados.

Os instrumentos pedagógicos pertinentes à Pedagogia da Alternância não nasceram prontos; foram sendo gestados e aperfeiçoados, em constante transformação e adaptação,

dependendo da realidade e do contexto onde é vivenciada. É possível afirmar que a utilização desse conjunto de instrumentos é marcante na prática pedagógica das CFRs. Portanto, “o reconhecimento de que a construção do conhecimento só é possível se houver sentido e significado para o aprendiz e de que o saber da experiência deve ser o ponto de partida para a sistematização e aprofundamentos do processo de formação escolar”. (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 220)

O sexto componente, o contexto educativo, vai contribuir para que ocorra a construção do conhecimento. Assinala Queiroz (2004, p. 98) que se trata das condições psicoafetivas, cabendo à alternância trazer uma nova dinâmica para a formação do estudante: “dois espaços com lógicas e características sociais, psicológicas, culturais diferentes: a escola e o meio socioprofissional”. É preciso que o educando encontre um ambiente acolhedor e que garanta um bom relacionamento de convivência entre os grupos.

O sétimo e último componente corresponde aos formadores, que, nas CFRs, são chamados de monitores. Esses formadores não são simples professores que seguem um modelo tradicional. Na formação de alternância, segundo Santos (2012, p. 71), “é imprescindível a capacidade de diálogo, de compreensão do outro como uma pessoa que também está em processo de formação, uma vez que a alternância requer uma constante reflexão da práxis”. Assim, todos os sujeitos envolvidos nesse processo de formação estão em constante movimento, exigindo do formador uma função global e de papéis múltiplos: que leve em conta a relação entre os atores e entre os campos de saberes, exigindo de todos os envolvidos uma complexa rede de relações.

De acordo com Queiroz (2004), os sete componentes que fazem parte da alternância integrativa são fundamentais para as CFRs e para os CEFFAs de todos os países. Os componentes são igualmente importantes, pois interagem entre si e cada um está presente no todo, e é esse todo que contribui para a inter-relação. Nesse sentido, a alternância se apresenta como uma pedagogia eficiente, desde que exista coerência entre todos os componentes da formação e uma íntima relação entre as finalidades, os objetivos, os instrumentos e a intencionalidade pedagógica do projeto e dos formadores.

2.5 A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A formação de educadores no Brasil é um assunto que vem sendo discutido em pesquisas acadêmicas brasileiras, especialmente por causa das precariedades nas condições de

formação de trabalho desses profissionais. E, quando falamos de educadores do campo, essa realidade se torna ainda mais problemática. No contexto histórico da educação do campo, (ainda) há muitos professores leigos ou sem formação específica para atuar em determinadas disciplinas.

Segundo Carvalho (2017), os movimentos sociais e sindicatos, preocupados com o descaso e abandono educacional para com a população do campo, passam, ao final da década de 1980, a pressionar o Estado a assumir responsabilidade no cumprimento de garantir escolas, educadores e políticas públicas específicas para o campo. De acordo com Arroyo (2007), a formação desses professores requer uma especificidade, a partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo, na perspectiva de reconhecer as lutas pelos direitos de seus povos, pelo direito à terra, a melhores condições de vida, à educação e a uma escola que seja realmente do campo. Comenta Arroyo (2007, p.157) que:

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. Por quê?

O autor segue afirmando que não há uma preocupação com a formação docente, pois há uma inspiração urbana segundo a qual, para o campo, basta uma adaptação. Por conseguinte, deparamos com “profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo” (ARROYO, 2007, p. 159). Diante disso, podemos afirmar que a formação de professores para as escolas do campo constitui um grande desafio. É preciso pensar práticas pedagógicas e um currículo que supere a visão urbanocêntrica, que reduz o campo, como diz Arroyo (2007, p. 159), “a uma extensão, um quintal da cidade”.

Para Piatti (2018), ao pautar a formação de professores na educação do campo, cabe ressaltar a importância dos movimentos sociais na concretização dessa escola do campo. Essa educação não tem origem na disposição política do Estado, mas nos movimentos sociais ávidos por uma educação que se articule à luta pelo direito à terra, à cultura, à identidade e a melhores condições de vida e de saúde para as comunidades do campo.

A formação de professores para atuar na escola do campo desencadeia algumas inquietações:

[...] tem sentido pensar em políticas de formação de educadoras e educadores do campo? Seria essa questão uma preocupação legítima para os

responsáveis pela formulação de políticas públicas? Seria uma dimensão a merecer a atenção do pensamento sobre formação de educadores? Mais concretamente: seria uma preocupação necessária para repensar os currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura?”(ARROYO, 2007, p. 158)”.

Nessa caminhada, também cabe lembrar o que (não) pedem os movimentos sociais:

Não pedem um trato diferenciado para a formação de educadores (as) do campo. Reivindicam que não se esqueçam de que a educação do campo existe, e a formação de profissionais específicos que garantam o direito à educação básica de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem no campo tem de ser equacionada. (ARROYO, 2007, p.157)

Equacionada em diferentes situações, entre elas a formação docente, a escola do campo, que pressupõe um currículo que incorpore “o movimento da realidade” e processe-o “como conteúdos formativos” (PIATTI, 2018, p.29), uma escola do campo “[...] precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 57).

Nesse contexto, a formação de professores deve seguir um caminho que compreenda a educação como prática social, que trate o conhecimento de forma inter-relacionada e que seja incentivada à construção de novas possibilidades de vida e permanência no campo como espaço das já mencionadas lutas coletivas de seus sujeitos: por melhores condições de vida, de trabalho e de educação.

Posto isso, afirma-se que, para a formação de professores, os cursos de licenciatura não podem eximir-se de formar para a escola do campo. Por isso, as universidades, além do compromisso social em resposta às políticas públicas, têm a responsabilidade de fortalecer elos entre as escolas e as comunidades, para que haja diálogo nos saberes que são produzidos: no trabalho do camponês, nas escolas do campo, na universidade, nos movimentos sociais, nas lutas e em tudo que é produzido nas comunidades.

De acordo com Piatti (2020), em meio a essas questões, o que está amplamente exposto é que a formação de professores para atuarem nas escolas do campo não é genérica, já que tem suas especificidades calcadas em processos históricos de trabalhadores camponeses, de sua vida, de sua história, de sua luta e de sua resistência e, principalmente, da possibilidade de um projeto de vida em que educação e trabalho caminhem na mesma direção.

Depreende-se, portanto, que formar professores para atuar nas escolas do campo é, no interior da universidade, um compromisso com a população do campo. Isso significa inserir a escola no patamar da luta dos trabalhadores do campo, possibilitar aos futuros professores em formação inicial conhecer esse espaço como lugar de história e de projeto de vida coletiva e

reconhecer a escola como lugar de apropriação dos conhecimentos científicos, de ensino, de aprendizagem, mas também de um projeto de vida.

Nesse cenário, consolida-se a criação de políticas públicas relacionadas à alfabetização de crianças, jovens e adultos do campo, o que se deu a partir das reivindicações do Movimento da Educação do Campo, oportunizando a essa população o acesso à educação superior, formação inicial e continuada de educadores do campo (e sua permanência). Dentre as conquistas, destaca-se a criação das Ledocs, que, segundo Lima (2017, p. 18), visam “garantir a articulação necessária entre a formação do educando com seu território como proposto na formação de educadores do campo”.

Apontam Molina e Sá (2012, p. 470) que os cursos de licenciatura em Educação do Campo devem garantir três dimensões de formação: “preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos comunitários”. Nesse cenário, os cursos de licenciatura em Educação do Campo foram idealizados e constituídos na experiência da Pedagogia da Alternância no modelo da França (alternar tempo e espaços educativos). Nesse sentido, a formação por alternância tem-se constituído como um diferencial eficaz na articulação de saberes produzidos em diferentes espaços culturais, pois esse modelo contém princípios que valorizam os saberes produzidos nos contextos socioculturais e requer, tanto dos docentes quanto dos educandos, um trabalho coletivo que dialogue com o conhecimento científico e os saberes da comunidade.

A alternância em tempos e espaços de formação nos cursos de licenciatura em Educação do Campo é de extrema importância para que essa intencionalidade de formação seja concretizada. A formação pedagógica deve buscar delimitar um espaço que viabilize, do ponto de vista logístico e orçamentário, a realização dos tempos formativos viabilizados nessa modalidade de licenciatura. Tais tempos-espaços são intercalados por momentos presenciais na Universidade (tempo universidade) e períodos nas comunidades (tempo comunidade).

Cabe ressaltar, conforme consta no Parecer 22/2020, que a alternância no ensino superior

possibilita formativas distintas problematizando saberes científicos com a prática social das estudantes e dos estudantes. Isso exige uma organização curricular de base intercultural, interdisciplinar e transdisciplinar, sendo que o seu repertório conceitual aponta para a emergência de escutas sensíveis de outras epistemologias, organização espacial e temporal. (BRASIL, 2020, p. 16)

No mesmo parecer, entende-se que o conhecimento se baseia em diferentes estudos e pesquisas no âmbito das práticas educativas e vem sugerindo propostas pedagógicas edificadas na solidariedade, na sustentabilidade e na diversidade.

Portanto:

É imprescindível o reconhecimento da existência e valor de outros espaços educativos e de organização pedagógica para além dos universitários. Para isso, planejamento, acompanhamento e avaliação de atividades formativas no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade devem estar em sintonia com a realidade e as demandas das comunidades atendidas. Daí a necessidade de outras formas de organização curricular e de registros das práticas educacionais. (BRASIL, 2020, p. 16)

Nesse sentido, o parecer aponta que “o regime de alternância implica a articulação entre o espaço universitário e os comunitários, nos quais se realizam práticas educativas importantes na formação dos estudantes, além da inserção da universidade nas discussões e atividades culturais promovidas pelas comunidades” (BRASIL, 2020, p. 16).

De maneira geral, os estudos sobre os cursos de formação de educadores do campo, segundo Lima (2017, p. 21), devem seguir um trabalho coletivo que envolva a participação dos educandos e dos docentes no processo de alternância, “com destaque para a responsabilidade dos docentes de efetivarem as transformações necessárias das práticas pedagógicas, sejam nos cursos ou nas instituições”. Isso porque são os docentes os responsáveis pela mediação e elaboração das atividades realizadas no tempo universidade e também pelo acompanhamento das atividades realizadas nas comunidades. Durante a realização das atividades em suas comunidades, os estudantes têm a visita e acompanhamento dos docentes e, na sequência, retornam à Universidade, contemplando assim a alternância. A pedagogia da alternância é um dos pilares pedagógicos e metodológicos da formação do professor/educador do campo, sendo essencial a sua garantia.

Conforme o Parecer 22/2020, a Pedagogia da Alternância na educação superior traz as seguintes proposições:

Art. 13. No âmbito de sua autonomia, cabe às Instituições de Educação Superior (IES), que adotam a Pedagogia da Alternância, apoiar docentes, discentes e atividades de ensino, pesquisa e extensão decorrentes.

Art. 14. As atividades pedagógicas desenvolvidas no Tempo Comunidade fazem parte da carga horária regular para fins de matriz ocupacional dos docentes, desde que contempladas no projeto pedagógico do curso ou programa.

Art. 15. Os Estágios Supervisionados decorrentes da Pedagogia da Alternância devem considerar as atividades realizadas do Tempo

Comunidade desenvolvidas sob a gestão pedagógica da Instituição de Educação Superior.

Art. 16. Os cursos de formação de professores que adotam a Pedagogia da Alternância devem explicitar no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) a metodologia de organização curricular. (BRASIL, 2020, p. 23)

No entendimento de Lima (2017, p. 21), “ao propor às universidades um método específico na formação de educadores, a fim de romper com a estrutura convencional de ensino, a alternância contribuiu também para ressignificar o papel do docente universitário”. Esse processo requer do professor universitário constante estudo e formação sobre a contínua transformação da vida e realidade do campo.

De acordo com Piatti (2020, p.190), uma condição necessária que nos aponta o papel da universidade em face de um curso de licenciatura em Educação do Campo é a

responsabilidade de incluir esses sujeitos e garantir a sua permanência nesse espaço, que os inclua como sujeitos de direitos e que tenha um projeto de curso com perspectivas de apontar uma proposta de formação específica que articule os conhecimentos científicos com possibilidades de ampliação dos debates referentes à Educação Básica levando em conta a história dessa população, marcada por exclusão constante.

Cabe então, para a universidade, promover nesse curso um debate que leve os acadêmicos em formação a compreender esse contexto, ávido de transformação, o que resulta em uma responsabilidade política e social da universidade.

A construção dos cursos de licenciaturas em Educação do Campo é, portanto, um processo contínuo pautado no trabalho coletivo, sem perder esse foco, mesmo ao deparar com os tradicionais entraves burocráticos institucionais.

3 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEDUCAMPO – UFMS

Com base no Projeto Pedagógico de Curso²⁰ (PPC), o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Leducampo) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande – MS, foi implantado em 2013, em resposta a uma chamada do Ministério de Educação, mediante o edital nº2 SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, por meio de ações integradas entre: Secretaria de Educação Superior, Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. (PPC, 2014)

O mencionado edital estabeleceu os critérios para a criação do curso, previsto na modalidade presencial, em regime de alternância, organizado entre Tempo-Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC), com duração mínima de quatro anos, dividido em oito semestres, contabilizando uma carga horária de 3200 horas. Foi disponibilizado um total de 150 vagas no processo seletivo específico regulado pelo Edital nº 255, de 05 de novembro de 2013. Com a especificidade e característica do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002, ao Decreto nº7.352, de 04/11/2010, em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, nascia a Leducampo da UFMS (PPC, 2014).

Cabe ressaltar que o Procampo foi criado com o objetivo de implantar cursos de licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, em regime de alternância, enquanto o Pronacampo tem como objetivo um conjunto de ações integradas que visam à qualidade da Educação do Campo, no que tange à formulação do material didático específico e à formação de professores, abrangendo todas as etapas de ensino e modalidades.

Conforme Sales e Pimenta (2018, p. 85), “o Procampo se inseriu em uma das necessidades básicas para se pensar em educação na perspectiva dos movimentos sociais ligados a terra: a formação dos profissionais que atuam e atuarão nas comunidades campesinas”.

Na concepção dos autores:

No contexto dos movimentos sociais, houve o entendimento de que a seguridade à educação para os povos do campo não se daria somente pela existência de prédios escolares no espaço rural ou pelo atendimento, via deslocamento, em escolas no espaço urbano. Era necessário que o Estado

²⁰ Cabe ressaltar que o Projeto Pedagógico de Curso em análise teve vigência de 2014 a 2018. No ano de 2018, o curso foi institucionalizado e sofreu alterações significativas em sua organização e no PPC atual.

fosse tencionado a garantir uma série de princípios para que a Educação do Campo pleiteada e realizada “com” os sujeitos do campo, primordialmente, com os sujeitos organizados em movimentos sociais, fosse implementada de fato. (SALES; PIMENTA, 2018, p.88)

Foi nessa condição e ao encontro dessas ideias que, em 2013, iniciou-se a organização do curso, que foi efetivado no ano de 2014. Para o curso, foram selecionados, em concurso específico, instituído pelo Edital PROGEP nº 63, de 18 de dezembro de 2013, sete docentes: quatro na área de ciências humanas e sociais, um na área de linguagem e dois na área de matemática. Posteriormente, em 2015, sob o edital PROGEP nº 85, de 02 de outubro de 2014, mais oito docentes foram selecionados, sendo dois da área de educação, dois da área de agrárias, um da área de música, dois da área de linguagens e um da área de matemática. Em conformidade com o edital PROGEP, nº 24, de 12 de junho de 2013, foram selecionados também, via concurso, três técnicos assistentes.

De acordo com os critérios estabelecidos, o curso contou com edital próprio de vestibular, que objetivou privilegiar quem vivia e trabalhava no campo ou tinha vínculo com o campo. Foi organizado em regime presencial, na modalidade de alternância, cuja proposta está ancorada em tempos alternados, pois a alternância é “uma pedagogia que tem a sua gênese nas necessidades das populações camponesas, por isso é organicamente vinculada ao campo” (CORREIA; BATISTA, 2012, p. 173).

Assim concebido, visava responder às especificidades locais, uma vez que a alternância é construída, no ensino superior, conforme as singularidades das regiões e universidades, bem como as possibilidades dos sujeitos ingressantes, tendo em vista as condições das comunidades em que estão inseridos, como características locais, culturais, distâncias, formas de trabalho e articulação com movimentos sociais e sindicais.

Nessa condição, a alternância foi organizada em dois momentos: tempo universidade (momento em que os educandos estão nas instituições de ensino juntamente com os professores em processo de formação) e tempo comunidade (momento em que os educandos estão em suas comunidades e articulam trabalho, família e escola). Esse regime de tempos alternados tende a evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior os faça deixar de viver no campo, além de facilitar o acesso e permanência, no curso, de professores em exercício nas escolas do campo (MOLINA; SÁ, 2011).

O curso foi criado com ênfase em três áreas de conhecimento: Linguagem e Códigos, Matemática e Ciências Humanas e Sociais. Procedentes de várias localidades do estado de Mato Grosso do Sul, os acadêmicos matriculados são divididos entre jovens que finalizaram o Ensino Médio, adultos que cursaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA), portanto em

formação inicial, e, em sua maioria, professores com formação em diferentes áreas do conhecimento e que buscam, na licenciatura em Educação do Campo, uma formação mais específica sobre a escola do campo.

A proposta partiu do entendimento de que as discussões de políticas públicas que atendam a educação do campo, em geral em consonância com as constituições dos estados, representam a escola no espaço do campo como uma instituição que deve ter um currículo voltado às necessidades e características de cada região campesina. Dessa forma, a organização curricular extrapola a concepção de disciplinas estanques e não articuladas entre si (MOLINA, 2015), o que representa, em nosso entender, uma conquista bastante significativa.

A análise do PPC da Leducampo, à luz do referencial lido e da nossa experiência no curso, conduziu-nos a interpretar que o documento de criação do curso traz elementos que identificam a educação do campo como um espaço singular, destinado a formar profissionais para atuar no campo, reconhecendo a identidade dos sujeitos do campo. Entendemos também que se trata de uma proposta que garante a organização do trabalho pedagógico de formação de professores e uma organização curricular que seja direcionada para o campo, ou seja, em seu contexto específico.

A constituição do curso foi, no entanto, marcada por interesses paralelos, confrontos e disputas por parte das instâncias institucionais de poder e pelas dificuldades de uma equipe recém-ingressa na instituição, sobretudo durante o TU, uma vez que tais garantias ou direitos em geral não eram ofertados nem respeitados pela própria administração da instituição.

No início do curso, com recursos orçamentários, em muitos momentos os acadêmicos ficaram hospedados em hotéis, em alojamentos alugados, mas, quando não houve mais repasse financeiro, ficaram em condições precárias. Havia alojamentos na universidade, mas não eram apropriados; eram vestiários de jogadores, localizados próximo ao Estádio “Moreirão”, campo de futebol, e foram adaptados, embora insuficientemente. A falta de estrutura física no interior da Universidade dificultou a garantia da alternância na prática, com alojamentos adequados, e a acomodação dos alunos durante o tempo universidade, que corresponde a tempos concentrados e que exigem a permanência deles nesse espaço.

Outra dificuldade para concluir a alternância incidiu sobre as visitas às comunidades realizadas pelos docentes, marcadas por falta de recursos financeiros, falta ou indisponibilidade de motoristas da universidade e de veículos que pudessem chegar a locais de difícil acesso.

Após o mapeamento das localidades onde residiam os estudantes, foram traçados objetivos para visitas dos docentes e reconhecimento dessas localidades, com proposições para elaborar e planejar os instrumentos da alternância. Compreendemos que as visitas são um dos instrumentos importantes da alternância para possibilitar o conhecimento e o reconhecimento dos professores sobre a comunidade, os problemas e as potencialidades de articulação entre universidade e comunidades, entre conhecimentos científicos e conhecimentos advindos da vida em comunidade.

O acompanhamento do tempo comunidade tem como objetivo potencializar práticas de ensino e de aprendizagem contextualizadas à realidade concreta do cotidiano dos estudantes, estabelecer diálogos entre universidade e comunidades e com as escolas (diretores, coordenadores), Secretarias de Educação, sindicatos ou associações.

Outro desafio foi no ano de 2018, quando o curso se institucionalizou, num processo marcado pelas dificuldades de sua permanência na universidade e por alterações em seu projeto de curso. Um novo modelo de PPC se constituiu, e o curso passou a ser reconhecido no interior da universidade como um curso “padrão”, como os demais cursos da universidade. Isso implicou a alteração dos editais de seleção, que passaram a ser como os demais da universidade, sem atender às especificidades de quem vive e trabalha no campo, ou seja: sem editais específicos que possibilitassem a entrada de quem realmente tem vínculo com o campo.

Essa aparente “vantagem” – exigência da gestão da universidade, com a justificativa de que seria uma forma de não diferenciar o curso dos demais, de não excluir os sujeitos ou tratá-los como “diferentes” – interferiu negativamente na lógica e na dinâmica do regime de alternância e incidiu na (des) caracterização do curso e no direito de quem trabalha no campo ter acesso à universidade, ao curso de licenciatura em Educação do Campo.

3.1 NECESSIDADE SOCIAL DO CURSO

A necessidade da implantação/implementação dessa licenciatura na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul vincula-se à proposta de uma formação específica: formar docentes habilitados para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio de escolas do campo e se justifica pela realidade rural de MS.

Consta no PPC (2014, p. 3) que “essa formação pode ser consolidada com esse curso, assumido pela UFMS, como responsabilidade política e social”. No estado de MS, as escolas

localizadas na zona rural são mantidas por políticas públicas estaduais e municipais, que ainda estão em processo de adequação à legislação educacional vigente. Desse modo, essas escolas enfrentam vários problemas decorrentes da não formação ou da formação inadequada dos professores que nelas atuam.

É certo que essa realidade não é só de MS; isso acontece no restante do Brasil, onde “há professores sem formação específica para a docência e/ou com formação em cursos de magistério de nível médio ou também professores com curso superior, mas que nem sempre atuam somente em suas áreas específicas” (PPC, 2014, p. 3).

De acordo com o Censo Escolar de 2012/INEP/MEC – publicado no DO de 06/9/2012, MS possuía, à época, os índices de matrículas na zona rural representados na tabela abaixo.

Tabela 2 – Matrículas na Zona Rural

Educação Infantil:00	Educação Infantil: Creche: 235 Pré-escola: 3.996
Anos Iniciais E F: 4.113	Anos Iniciais E F: 25.180
Anos Finais E F: 4.416	Anos Finais E F: 13.255
Ensino Médio: 4.813	Ensino Médio: 126
EJA: 00	Ensino fundamental: 1.054 Ensino Médio: 07

Fonte: PPC/LEDUCAMPO/UFMS, 2014.

A necessidade da criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo era pauta frequente do/no Comitê Estadual de Educação do Campo, em decorrência da falta de cursos de formação para professores, pois os últimos cursos de formação inicial no Estado ocorreram no período 2005-2006. Na capital de MS, a Secretaria²¹ Municipal de Educação de Campo Grande tem um Núcleo de Educação do Campo, parte da Divisão de Educação e Diversidade, que tem promovido algumas ações voltadas para a formação continuada dos educadores do campo desde 2006, a saber:

- I Encontro dos Educadores do Campo em 2008;
- Formações específicas, por áreas de conhecimento, a partir de 2009;

²¹ <http://www.campogrande.ms.gov.br/semec/>

- Reestruturação do Grupo de Estudos da Educação do Campo (GEECAM) em 2010.

A UFMS desenvolveu, em parceria com a SECADI, no período de 2009-2015, o Curso de Especialização em Educação do Campo, sob coordenação da professora Mirian Lange Noal, na modalidade a distância. Ainda assim, persistem muitas lacunas na formação de professores realmente habilitados para atuar nas escolas do campo de MS, o que reforça a importância social e política da criação de um núcleo que integre ensino, pesquisa e extensão com as temáticas da educação do campo na UFMS.

Para tanto, é necessária a formulação de uma proposta objetiva de ação articulada entre a universidade e os movimentos sociais e demais organizações, como as Secretarias Municipais de Educação, a Secretaria de Estado de Educação, o Comitê Estadual de Educação do Campo e demais órgãos federais (MDA, INCRA e outros). Essa formação se faz urgente, sobretudo se considerarmos o número de assentamentos existentes no Estado e a histórica necessidade de ampliar e qualificar a Educação Básica do Campo em MS (PPC, 2014).

3.2 CONCEPÇÃO DO CURSO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os fundamentos teórico-metodológicos descritos no PPC da Leducampo, UFMS, apresenta uma base, que é:

[...] pedagógica, mas também filosófica, política, ideológica, engajada. O Marco Referencial contextualiza e problematiza a educação escolar rural, concebida política e historicamente pelos fazendeiros, como processo educativo limitador. Em contraponto, a práxis da Educação do Campo que é evidenciada como potencialização de ações afirmativas e dialógicas. (PPC, 2014, p.7).

Nessa perspectiva, a dinâmica social e a própria concepção sobre o que venha a ser um futuro Educador do Campo, capaz de assumir o seu papel político, social e educacional transformador, levaram a comunidade educativa a:

[...] repensar a sua atuação político-pedagógica a partir da análise crítica da sociedade (global, regional, local); compreender os limites e as possibilidades da universidade como aliada das lutas encaminhadas pelas organizações e os movimentos sociais do campo. Nesse processo, é necessário responder coletivamente: A UFMS está cumprindo seu papel político, social, educacional, humanizante em relação aos contextos do campo em MS? Quem são seus profissionais, o que sabem, o que pensam, o que querem, como atuam em relação às populações de trabalhadores do campo em MS? Quais as interfaces e os significados que devem permear os

saberes necessários para ser professor em escolas do campo? (PPC, 2014, p. 7)

Para responder a essas e a outras questões que poderiam surgir no processo de implantação e implementação dessa licenciatura, a comunidade educativa da UFMS e o corpo docente do curso, conforme o PPC (2014, p. 8), apontaram a necessidade de estabelecer “diálogo com os paradigmas da educação do campo, tenha o compromisso social, político e educativo de fortalecer a educação contra-hegemônica que se faz a partir das necessidades e dos interesses dos trabalhadores do campo”.

Nesse sentido, os mentores do Projeto buscaram pensar uma formação que contribuísse com “um fazer” pedagógico afinado com as questões que envolvem o sujeito do campo, o que, em sua concepção, deveria assentar-se em estudos de Paulo Freire (1987, 1992, 2000), Miguel G. Arroyo (1992, 2004), Roseli Salete Caldart (2002, 2005, 2009), Monica Castagna Molina (2004), Bernardo Mançano Fernandes (2011), nos Cadernos “Por uma educação básica do campo” (1999, 2000, 2002, 2004) e nos documentos do MEC: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), o Procampo (2009) e o Pronacampo (2013), entre outros (PPC, 2014, p. 8).

Nesse percurso, o PPC do curso, a partir dos autores citados acima, procurou definir a função da educação escolar do campo, qual seja: trabalhar com identidades do campo, de modo que o aluno seja capaz de se reconhecer como capaz, sensível, cidadão que faz parte de um coletivo, sempre em processo de crescimento, fortalecendo uma educação que valoriza o diálogo, as trocas, as místicas, os espaços e os tempos cíclicos do plantio. O PPC (2014, p. 8) prevê que, “nessa concepção, uma das finalidades do curso é contribuir para a construção de uma visão crítica sobre as funções da educação escolar nos contextos do campo em MS”.

O curso de licenciatura em Educação do Campo – Leducampo, ancorado no princípio do bem comum, preconiza uma ação conjunta e efetiva de todos os envolvidos, visando a momentos de análise, reflexão e debate sobre questões prioritárias a todos, o que, segundo o documento, exige alguns percursos essenciais:

Superar a visão romantizada do campo e pensá-lo como local de vida, de conflitos, de injustiças, de lutas, de conquistas, de limites, de possibilidades. b) Construir concepções concretas, históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais, educacionais do campo que existe no cotidiano e que está em permanente movimento. c) Desenvolver a consciência de que, sendo uma realidade singular, o campo em MS é parte de um coletivo. d) Trazer para o cotidiano do curso temas que precisam ser debatidos: luta pela terra; violência em MS contra os povos indígenas e os povos do campo; agricultura familiar; mídia e ideologia e

tantos outros temas que precisam ser melhor compreendidos. e) Repensar as tecnologias para que essas não ocupem e destruam os tempos e os espaços cíclicos do plantio, da vida ao ar livre, das conversas e serões, do contar e do ouvir histórias. f) Resignificar a cultura local para relativizar as inovações tecnológicas, colocando-as como instrumentos mediadores do conhecimento e do fortalecimento para as lutas. g) Evidenciar o que há de comum entre os diferentes campos de MS e do Brasil, sem negar as diferenças e as singularidades de cada local. (PPC, 2014, p. 9)

Nessa perspectiva, a proposta teórico-metodológica do curso busca superar a dicotomia entre teoria e prática e defende a formação participativa e atuante do professor na discussão do currículo e dos marcadores identitários dos povos do campo. Portanto, a implantação e implementação do curso nessa concepção exige o diálogo e desafia a educação e os processos formativos de professores ao observar crítico, ao debate e ao encontro entre diferentes áreas do conhecimento (PPC, 2014).

Nesse processo, é essencial que “a formação assegurada pelo curso se constitua, intencionalmente, em um projeto da classe trabalhadora do campo e, também, das pessoas que habitam as cidades, sem a hierarquização de saberes e sem as desigualdades atualmente existentes” (PPC, 2014, p. 9). Na esteira de Caldart (2009), o curso deve propor debates e estudos que possibilitem pensar e implantar/implementar propostas de Educação do Campo emancipatórias em MS, pois a Leducampo/UFMS tem como função formar professores atuantes na Educação do Campo do/no estado de MS.

Vale mencionar que essa licenciatura recebeu alunos de diferentes municípios do estado de Mato Grosso do Sul, como: Anastácio, Aquidauana, Bataguassu, Bodoquena, Brasilândia, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Nova Alvorada do Sul, Ponta Porã, Ribas do Rio Pardo, Rio Brillhante, São Gabriel do Oeste, Sidrolândia, Terenos e Três Lagoas, egressos das turmas de 2014 e 2015.

Assim, o curso pretende “contribuir para a formação de profissionais que construam, coletivamente, a Educação do Campo necessária em cada região de MS e, ao mesmo tempo, articulada com as reivindicações estaduais e nacionais” (PPC, 2014, p. 9). Nesse sentido, deve ser construído um jeito muito especial de estar no campo, por meio do trabalho coletivo e cooperativo.

3.3 O TEMPO UNIVERSIDADE E O TEMPO COMUNIDADE

A Leducampo estrutura-se em etapas presenciais por semestres, desenvolvidas na dinâmica no regime de Alternância, com os dias letivos efetivados em Tempo-Universidade, com o enfoque mais teórico (em torno de 40% da carga horária), e Tempo-Comunidade, com enfoque mais prático (em torno de 60% da carga horária). Essa proposta é dinâmica e exige a reorganização dos alunos em divisões de turmas, de acordo com os seus locais de moradia e de trabalho, as escolas parceiras e a natureza de cada disciplina.

Todas as atividades realizadas são acompanhadas por docentes do curso com orientações, consolidando e contribuindo com a construção do currículo e da proposta metodológica para que estejam em constante construção, com vistas à efetiva participação dos alunos. Nesse sentido, “a matriz curricular do curso tem sua base na concepção de que apenas inserir-se na universidade não é suficiente para alterar as estruturas já consolidadas nesse processo de formação, mas pode, com o trabalho efetivado, contribuir para a transformação” (PPC, 2014, p.7).

A partir dessa organização, pretendeu-se, nesse curso, uma formação agregada ao contexto em que se insere uma formação em processo contínuo, aliada ao contexto e às necessidades locais, sem, no entanto, ignorar os debates gerais da sociedade, integrando, assim, questões singulares sem perder de vista as questões universais, necessárias ao debate sobre a Educação do Campo.

Essa regularização no regime de Alternância, integrado em TU e TC, reforça a ideia de Molina e Sá (2012, p. 446), para quem esse regime “tem articulação intrínseca entre educação e realidade específica das populações do campo e busca facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício”. Desse modo, a alternância oportuniza aos sujeitos cursar um curso de nível superior sem a necessidade de sair do campo para estudar, no sentido de estar no campo estudando e compreendendo melhor as condições desse espaço.

O Tempo-Universidade acontecia todos os meses, em um final de semana de cada mês, de quinta a domingo e, durante os meses de janeiro e julho, havia um diferencial: as aulas aconteciam durante 15 dias corridos, realizadas mensalmente nas dependências da UFMS/Cidade Universitária/Campo Grande, sendo priorizado o enfoque teórico na busca da apreensão e construção de conceitos que possibilitassem a compreensão da formação da sociedade brasileira, tendo como premissa as temáticas relacionadas ao campo e suas históricas lutas. Era no TU que os docentes proporcionavam conhecimento teórico, desencadeando debates sobre a realidade do campo. Os quadros a seguir demonstram como acontecia a organização dos TUs semestral e mensal.

Quadro 5 – Calendário Semestral, ano 2017, turma I.

CALENDÁRIO LEDUCAMPO/2017 - TURMA I – 6º SEMESTRE

Ciências Humanas e Sociais			Linguagens e Códigos			Matemática		
Cultura Camponesa	Beto	68	Língua Espanhola II	Thyago	102	Etnomatemática II	Camila Oliveira	102
Desenvolvimento Agrário e Sustentável	Alejandro	68	Linguagem Teatral	Jorge	85	Laboratório de Elaboração de Projetos	Camila Coradetti	102
Diferenças culturais e identidade	Lourival	102	Linguagens do Campo e Gêneros Digitais	Luciene	68			
Memória e Patrimônio	Lourival	68						
Metodologia do Ensino e de Ciências Humanas e Sociais	Jorge	68						
Educação Especial nas Escolas do Campo	Jorge	34	Educação Especial nas Escolas do Campo	Clarice	34	Educação Especial nas Escolas do Campo	Clarice	34
Língua Brasileira de Sinais	Concurso	34	Língua Brasileira de Sinais	Concurso	34	Língua Brasileira de Sinais	Concurso	34

Fonte: LEDUCAMPO/UFMS, 2017.

Quadro 6 – Calendário mensal, ano 2017, turma I.

AGOSTO/2017

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Dias Letivos: 27.
Dias de TU: 4.
Dias de TC: 23.

	QUINTA 24	SEXTA 25	SABADO 26	DOMINGO 27
Manhã		VAGO - Mat	Laboratório de Elaboração de Projetos Camila Corad.	Etnomatemática II Camila O
		Cultura Camponesa Beto	Diferenças culturais e identidade Lourival	Metodologia do Ensino e de Ciências Humanas e Sociais Jorge
		Linguagem Teatral Jorge	Linguagens do Campo e Gêneros Digitais Luciene	Língua Espanhola II Thyago
Tarde	VAGO - Mat	Educação Especial nas Escolas do Campo Jorge e Clarice	VAGO - Mat	
	Memória e Patrimônio Lourival		Diferenças culturais e identidade Lourival	
	Linguagens do Campo e Gêneros Digitais Luciene		Língua Espanhola II Thyago	
Noite	VAGO - Mat	Laboratório de Elaboração de Projetos Camila Corad.	Laboratório de Elaboração de Projetos Camila Corad.	
	Memória e Patrimônio Lourival	Metodologia do Ensino e de Ciências Humanas e Sociais Jorge	Cultura Camponesa Beto	
	Linguagem Teatral Jorge	Língua Espanhola II Thyago	Linguagem Teatral Jorge	

Fonte: LEDUCAMPO/UFMS, 2017.

No Tempo-Comunidade, a ser realizado em comunidades e em escolas do campo, com orientação e acompanhamento permanente, mas com presença temporária dos professores do curso, eram utilizados os instrumentos próprios da Pedagogia da Alternância, a saber: Plano de Formação; Plano de Estudo; Colocação em Comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; interdisciplinaridade; 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. (PPC, 2014)

Na Leducampo, os alunos tinham o Caderno de Campo (como forma de avaliação contínua e permanente) para o registro de: história da comunidade ou assentamento, reflexões pessoais a partir da leitura de textos, relato de atividade, desenvolvido dentro da escola, entrevista com sujeitos do campo, planejamento de aula, relatório produtivo da família sobre a agricultura familiar.

Esses registros, ao serem apresentados durante o Tempo-Universidade, possibilitavam os diálogos com as teorias abordadas, as ações desenvolvidas, as reflexões pessoais e coletivas, as dúvidas suscitadas e outros aspectos que se tornassem significativos no decorrer do processo. Ademais, o professor estabelecia a figura de mediador entre TU e TC.

Além dessas atividades exigidas pelos docentes, aconteciam as visitas realizadas pelos professores da Leducampo às comunidades ou escolas a que os alunos pertenciam. Essas visitas, conforme Piatti (2016, p. 8), tinham como “objetivo reconhecer o espaço de vida e trabalho dos estudantes” e também “a importância desse reconhecimento está na possibilidade de organizar as atividades de Alternância tendo em vista programar junto aos estudantes futuras intervenções na comunidade e na escola localizada na região”. Portanto, cada professor mediador era porta-voz de um determinado grupo de alunos.

Farias e Faleiro (2017, p.71) acreditam que:

[...] a realidade do campo brasileiro, seus sujeitos, nativos e moradores, os diferentes modelos de ocupação, formatos de organização, culturas, costumes, modos de vida, de luta, resistência, tensões, partilhas e solidariedades marcadas por dinâmicas de permanências e deslocamentos, dentre outros processos vivenciados e experimentados pelos sujeitos e comunidades rurais são riquezas que precisam ser trabalhadas pelas instituições de ensino.

Dessa maneira, no modelo de alternância que a Leducampo construiu, fortalecia-se o elo entre os conhecimentos acadêmicos dos alunos e a realidade social do campo, formando

futuros professores capazes de desencadear debates e de repensar um currículo que venha atender às identidades dos sujeitos do campo. Para tanto, eram oportunizadas aos alunos atividades diversificadas e em diálogo com os saberes do campo (aulas expositivas dialogadas, visitas técnicas, levantamentos e pesquisas, observação de experiências, conversas, debates, seminários, sessões de estudo, participação em eventos das comunidades do campo ou promovidos pelos movimentos e organizações sociais, passeios culturais e outros).

Também eram programadas participações em eventos políticos, sociais e culturais, buscando oportunizar o acesso às diferentes manifestações reivindicativas, festivas e culturais que aconteciam em Campo Grande e entorno, com o objetivo de ampliar e problematizar a formação de professores.

Uma questão também a ser evidenciada foram as místicas, momentos que propiciaram aos estudantes reflexões inerentes à formação de militância para futuros professores das escolas do campo.

Compreendemos, na esteira de Coelho (2014, p.19), a mística “[...] é uma prática do MST, com algumas formas particulares de se manifestar ou ser concretizada [...] para o MST é uma forma de ritual que acontece de diversas maneiras e com significados e sentidos variados.” Sentidos esses que são pessoais e que se revelam em significados sociais e pertencentes a um coletivo com interesses comuns.

De acordo com Piatti e Silva (2021), é nessa perspectiva que a mística tem seu lugar na Educação do Campo: um lugar de reflexão, de ousadia, de luta, de união de sujeitos dispostos a lutar por um direito à educação nas escolas do campo, bem como na universidade.

É preciso compreender que a experiência com a mística nesse espaço não representa um ato encenado, religioso, teatral, mas uma ação intencional de militância, impregnada de formas de manifestar a identidade coletiva de quem busca, na universidade, formar-se para atuar em escolas do campo. Trata-se de uma manifestação que

reivindica o acesso a esse espaço, mas também a permanência e a qualidade de formação para essa atuação calcada na formação de sujeitos políticos que, por meio de suas lutas, ampliam possibilidades de contribuir para a transformação da sociedade, na busca de contrapor a lógica hegemônica que ampara e baliza o poder e a ordem vigentes (PIATTI; SILVA, 2021, p.196).

Nesse período de curso aqui em discussão, a mística foi realizada pelos professores e pelos discentes, sempre em consonância com a reflexão gerada, principalmente pelos desafios enfrentados no interior da universidade, que, desde a implantação do curso, foi avessa a sua

permanência. Isso nos permite avaliar que, de fato, não cumpria o seu papel de universidade, que, no sentido amplo do termo, significa conjunto de coisas, universalidade e, portanto, lugar que agrega, que aceita e que reconhece o seu papel social diante da população do campo, cujos sujeitos buscam a garantia de seus direitos.

3.4 ESTRUTURA CURRICULAR DA LEDUCAMPO

As disciplinas eram desenvolvidas presencialmente, seguindo a proposta de regime em Alternância, ou seja: o Tempo-Universidade com o enfoque teórico e o Tempo-Comunidade com a utilização de instrumentos próprios da Pedagogia da Alternância. Essas disciplinas foram organizadas em dois núcleos: Núcleo de estudos básicos (disciplinas para todas as áreas: Linguagens e Códigos, Matemática e Ciências Humanas Sociais) e Núcleo de estudos específicos (disciplinas específicas por área de formação), conforme se visualiza no quadro a seguir.

Quadro 7 – Disciplinas de Núcleo Básico

DISCIPLINAS	CH
NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	
Módulo 1: Educação do campo: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos.	
Contextualização filosófica, histórica, social, política e econômica do campo brasileiro.	68
Educação do campo no Brasil e no Mato Grosso do Sul.	51
Módulo 2: Educação do campo: pesquisa e registro de experiências.	
Pesquisa educacional: introdução	34
Práticas sociais da leitura e da escrita	85
Módulo 3: Educação do campo: movimentos sociais, legislação, políticas públicas, gestão compartilhada.	
Educação do campo: movimentos sociais, legislação, organização da educação nacional.	68
Educação do campo: políticas públicas, gestão escolar compartilhada.	68
Módulo 4: Educação do campo: concepções, planejamento e práticas político-pedagógicas.	
Didática: escolas do campo, planejamento educacional, práticas político-pedagógicas.	85
Psicologia da aprendizagem: o sujeito do campo.	68
Educação especial nas escolas do campo.	34
Língua brasileira de sinais.	34

Fonte: PPC/LEDUCAMPO/UFMS, 2014.

No Núcleo de Estudos Básicos, comum a todas as áreas de formação, os docentes trabalhavam em coletivo na perspectiva de ampliar as discussões e fazer um vínculo entre as disciplinas comuns e específicas.

Nesse módulo, as discussões apresentadas versavam sobre o processo histórico da Educação do Campo no Brasil e também sobre o panorama atual da Educação do Campo no país e em Mato Grosso do Sul. Segundo o projeto do curso, esse módulo visava provocar o

debate para que fossem compreendidas as conexões existentes entre o mundo, “o Brasil e o Mato Grosso do Sul, na possibilidade de que os/as alunos/as compreendam as ligações das partes com o todo e do todo com as partes, na busca da sustentabilidade local, via: organização comunitária, mística, agricultura familiar”. (PPC, 2014, p. 12)

Quadro 8 – Disciplinas de Núcleo Específico

NÚCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS	
Ciências Humanas e Sociais	
Módulo 7: Sociedade e história	
História econômica geral e do Brasil	102
Geopolítica do espaço mundial	102
Diferenças culturais e identidades	102
Teorias da história e historiografia	136
Desenvolvimento local e economia solidária.	102
Educação do campo e método: contribuições do materialismo histórico dialético	102
Módulo 8: Território: espaço de poder	
Território e identidade	68
Estado e políticas públicas	68
Metodologia do ensino de ciências humanas e sociais	68
História e movimentos sociais	68
Memória e patrimônio	68
Módulo 9: O campo em movimento	
A questão agrária	102
Expansão capitalista no campo	102
Agricultura familiar e camponesa: crítica do conceito e sua região e regionalização	85
Sociedades camponesas	85
Política agrícola e política de desenvolvimento agrário	68
Desenvolvimento agrário sustentável	68
Cultura camponesa	68

Linguagens e Códigos	
Módulo 7: Linguagens, expressões, registros, comunicações	
Leituras e produções textuais	136
Introdução aos estudos de linguagens e códigos	102
Análise linguística I	102
Análise linguística II	102
Metodologia do ensino de línguas no ensino fundamental	102
Metodologia do ensino de línguas e literatura no ensino médio	102
Sociolinguística	102
Língua espanhola I	102
Língua espanhola II	102
Teoria da literatura	102
Introdução à literatura brasileira e sul-mato-grossense	102
Linguagem musical	85
Linguagem teatral	85
Linguagem corporal	85
Linguagem imagética	85
Linguagens do campo e os gêneros digitais	68
Matemática	
Módulo 7: Educação Matemática	
Resolução de problemas I	102
Investigações matemáticas I	102
Resolução de problemas II	102
Investigações matemáticas II	102
Ideias fundamentais do cálculo diferencial e integral	102
Modelagem matemática I	102
Tecnologias em educação matemática	102
Modelagem matemática II	102
Geometria: espaço, forma e medida	102
Etnomatemática I	102
Ideias fundamentais da geometria	102
Currículo	68
Linguagem, comunicação e educação matemática	68
Laboratório de elaboração de projetos	102
Etnomatemática II	102
Ideias fundamentais da álgebra	102

Fonte: PPC/LEDUCAMPO/UFMS, 2014.

As disciplinas dos Núcleos de Estudos Específicos eram ministradas por docentes da Leducampo com formação na área e contemplando a formação por áreas multidisciplinares, definidas pelo candidato no momento da inscrição para o processo seletivo. O objetivo era a abordagem de conteúdos específicos para a atuação como professor/a dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em escolas do campo, de maneira crítica e reflexiva, mediada pelos contextos do campo sul-mato-grossense. (PPC, 2014)

Na área de linguagens e códigos, o PPC destaca que pretende:

Fornecer elementos para a compreensão do funcionamento da linguagem humana, seu aprendizado, a reflexão da sua literatura e suas interfaces com as demais áreas do conhecimento. Nesse percurso, o módulo [...] pretende é iniciar um processo que possibilite que cada um/a se constitua, a cada dia, o professor/a de linguagens e códigos que os/as alunos/as e as comunidades educativas das escolas do campo precisam e desejam (PPC, 2014, p. 13).

Sobre a inserção da área de Matemática no rol de áreas do conhecimento da Licenciatura em Educação do Campo, consta no documento que:

Pretende ir muito além da apresentação e discussão da ciência em questão. É reconhecida a necessidade de desenvolver junto aos alunos as ideias construídas ao longo dos séculos sobre Matemática, a fim de que os egressos do curso tenham condições de exercer suas atividades docentes no ensino básico. Todavia é imprescindível o tratamento dessa ciência no contexto do campo. A importância da articulação entre a ciência já estabelecida e a contextualização dessas aos membros do campo, é fator justificante de seu estudo para o público que se intenciona atender. (PPC, 2014, p. 13)

O curso pretende oferecer uma graduação em Matemática que permita a compreensão matemática do mundo, do cotidiano, do local, com a intenção de discutir matematicamente as especificidades, a fim de torná-las instrumento de construção da dignidade, da possibilidade, do ser humano.

Já a área de Ciências Humanas e Sociais “pretende estimular a criação das bases e dos elementos teóricos e analíticos necessários para a compreensão da dinâmica vigente da ordem social construída historicamente” (PPC, 2014, p.13).

Assim, o movimento dialético construído historicamente e na geograficidade das relações sociais visa à compreensão da transformação desigual resultante do modo de produção capitalista. Isso será possível através de um trabalho coletivo, por meio do qual se criem as condições necessárias para uma transformação e atuação conscientemente intencionada e propositiva.

As disciplinas do Núcleo de estudos básicos e do Núcleo de estudos específicos foram concentradas nos primeiros semestres do curso, deixando o último semestre para os alunos realizarem os estágios curriculares obrigatórios e desenvolverem suas pesquisas de conclusão de curso e para agilizar, com autonomia, seus projetos pessoais, de modo que se direcionassem para a atuação docente em escolas do campo e para a pós-graduação.

Quadro 9 – Núcleo de Atividades Integradas

Núcleo de Atividades Integradas e Humanísticas	
Módulo 5: Comunidades do campo: saberes, fazeres, místicas	
Atividades complementares: experiências vividas com os saberes e os fazeres do campo.	85
Práticas político-pedagógicas I: anos finais do ensino fundamental.	102
Práticas político-pedagógicas II: anos finais do ensino fundamental.	102
Práticas político-pedagógicas III: ensino médio.	102
Práticas político-pedagógicas IV: ensino médio.	102
Estágio obrigatório I: anos finais do ensino fundamental.	204
Estágio obrigatório II: ensino médio.	204
Núcleo de educação do campo de MS: um projeto em construção	
Módulo 6: Problematização, pesquisa, ação	
Atividades complementares: pesquisa educacional	85
Atividades complementares: seminários locais	51
Trabalho de conclusão de curso: seminário estadual de conclusão	34

Fonte: PPC/LEDUCAMPO/UFMS, 2014.

As disciplinas do Núcleo de Atividades Integradas e Humanísticas, comuns às três áreas de formação, buscam o encontro com as comunidades do campo, seus fazeres cotidianos, suas expressões culturais, suas escolas.

De acordo com o PPC, esse núcleo:

Busca o encontro e diálogo com os/as educadoras/es que atuam em realidades semelhantes e dialeticamente distintas, com o objetivo de assegurar visibilidade aos avanços que acontecem de maneira quase imperceptível e, dessa forma, possibilitar a partilha de saberes. Pretende provocar o debate para que sejam compreendidas as conexões políticas existentes entre as instâncias municipais, estaduais e federais, na possibilidade de que as/os professores/as em formação compreendam as ligações das partes com o todo e do todo com as partes (PPC, 2014, p. 12).

As atividades desenvolvidas tiveram sempre o objetivo de desafiar os estudantes em face dos conhecimentos científicos, bem como o de proporcionar trocas de ideias e descobertas realizadas no Tempo Comunidade (no assentamento, comunidade e escola), além de gerarem debate e discussão no Tempo Universidade, permitindo ao estudante aprimorar seus conhecimentos e contribuir para a melhoria da qualidade de sua formação e da formação de seus colegas. É uma proposta engajada, que busca fugir da estagnação e construir o novo, o que ainda não existe, mas que pode existir se sonharmos e construirmos, no cotidiano e coletivamente, as condições materiais para esses sonhos acontecerem.

Destaca-se também, no documento, que:

Ao traçar alguns padrões, necessários para o desenvolvimento das práticas e dos estágios, o módulo objetiva assegurar autonomia para que cada um/a possa propor adaptações de acordo com a realidade circundante, com a orientação dos/as professores/as. Visa também possibilitar que cada um/a

rememore os seus conhecimentos e construa, dentro dos limites e das possibilidades existentes, um processo de formação comprometido com o seu crescimento pessoal e profissional, fundamentado na Educação Básica do Campo que dialoga com os contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos da sua região. Esse módulo pretende contribuir com a formação de professores/as que construam coletivamente uma Educação Básica do Campo que atenda aos direitos, às necessidades e aos desejos das comunidades camponesas, proporcionando instigantes experiências que proporcionem significativas aprendizagens e consequentes transformações (PPC, 2014, p. 13).

No Núcleo de Educação do Campo de MS: um projeto em construção, as atividades propostas possibilitaram aos alunos o exercício da pesquisa como parte do processo de formação e de sua atuação quando estivessem em sala. Nessa etapa das disciplinas, os alunos elaboraram a proposta de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), finalizando com um artigo científico e sua apresentação pública, sob avaliação de uma banca.

Os acadêmicos tiveram a oportunidade de construir o trabalho final de curso, exercitando a coleta de dados em suas comunidades e traçando aportes teórico-metodológicos, em busca de respostas às problemáticas do lugar onde vivem. As propostas de TCC geraram registros importantes das comunidades, das escolas, dos projetos dos assentamentos e deram maior visibilidade ao que foi construído ao longo do curso por esses estudantes.

Alguns desses trabalhos foram apresentados em seminários locais e nacionais e até publicados em periódicos, com o objetivo de publicizar o conhecimento produzido, importante para o reconhecimento dos espaços onde vivem os estudantes.

Outra atividade que possibilitou aos estudantes o encontro com diferentes situações de pesquisa, palestras e diálogos para além das aulas, foram as Atividades Complementares, uma exigência nas licenciaturas. Tais atividades foram promovidas por docentes da licenciatura, com temáticas importantes para a formação de professores via oficinas, palestras, rodas de diálogo, participação em plenárias, em atividades culturais, visitas de estudo a museus, entre outras atividades, num total de 221h em sua carga horária.

Também são parte dessa estrutura os Estágios Supervisionados, com carga horária de 204 horas nos anos finais do ensino fundamental e 204 horas no ensino médio. Os estágios foram realizados nas escolas do campo, local onde residiam os estudantes, e acompanhados/supervisionados pelos docentes responsáveis pelo núcleo básico e das áreas específicas. O estágio foi um momento de interação dos docentes da Leducampo, no reconhecimento do funcionamento das escolas, da organização do Projeto Político-Pedagógico e do acompanhamento das atividades realizadas mediante orientações e registros

em relatórios que incidiam em problematizar questões da escola, com possibilidades posteriores de debates coletivos.

3.5 OS EGRESSOS DA LEDUCAMPO

Nossas lutas são as mesmas de todos. Oriundos do campo somos povos da terra, que sempre almejam uma melhor qualidade de vida com justiça e igualdade²².

Na fala que constitui a epígrafe, nosso estudo procura representar os entrevistados, egressos das turmas de 2014 e 2015, sujeitos oriundos da terra, realçando questões em torno de sua origem e reconhecimento dos valores do campo, com foco principal no regime de alternância da Licenciatura em Educação do Campo da UFMS, nosso objeto de análise.

Os alunos ingressaram no curso por meio de vestibular, materializado pelo Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), realizado em 2014 e 2015, ofertando um total de 150 vagas, sendo 50 para cada uma das três habilitações: Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos e Matemática.

As tabelas a seguir mostram o quantitativo de alunos matriculados nas respectivas áreas:

Tabela 3 - Turma 1: Rosa Luxemburgo²³

N° de matriculados ingressantes em 2014/2			
CHS	LING	MAT	Total
27	27	32	86

Fonte: Organizado pela pesquisado, 2020.

Tabela 4 - Turma 2: Dorcelina Folador

N° de matriculados ingressantes em 2015/2			
CHS	LING	MAT	Total
48	49	46	143

Fonte: Organizado pela pesquisado, 2020.

²²Trecho da carta “Quem somos nós”, produzida pelos alunos da Leducampo, caracterizando assim os egressos do curso em 2014.

²³O nome das turmas foi escolhido por meio de votação pelas turmas de 2014 e 2015. Foram citados nomes de representantes e revolucionários da luta em prol da classe trabalhadora, como: Rosalvo da Rocha, Rosa Luxemburgo, Che Guevara, Dorcelina Folador e Mirian Lange Noal (citado por ter sido a representante de luta pela inserção do curso da Leducampo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Foram as mais votadas: Rosa Luxemburgo, pela turma de 2014, e Dorcelina Folador, pela turma de 2015.

As tabelas 3 e 4 da Leducampo mostram um total de 229 alunos matriculados em 2014 e 2015; desse quantitativo, houve uma evasão de 51,5% dos alunos de 2014 a 2018, ano limite de coleta de dados da nossa pesquisa. A questão da evasão foi algo preocupante para os docentes, que busca(ra)m formar educadores capazes de compreender as contradições sociais, culturais e econômicas vivenciadas pelos sujeitos do campo, oferecendo oportunidades para que esses sujeitos desenvolvessem/desenvolvam práticas educativas de pertencimento ou identificação com o campo.

Conforme indicamos anteriormente, para concorrer às vagas, o requisito principal constante do edital era que os candidatos fossem professores em exercício nas escolas do/no campo e não possuíssem graduação em ensino superior. Caso as vagas não fossem totalmente preenchidas por candidatos com esse perfil, seriam convocados outros profissionais da educação em exercício nas escolas do/no campo e jovens e adultos de comunidades do campo.

Os alunos das turmas da Leducampo em análise têm, em sua maioria, uma relação com o campo, seja por vivências ou experiências ligadas à luta pela terra, como a integração a movimentos sociais do campo, seja na condição de profissionais da educação em escola do/no campo.

O Projeto Pedagógico de Curso da Leducampo (PPC, 2014) destaca o perfil desejado do egresso ao concluir a licenciatura: que sejam professores preparados para atuar na Educação Básica do Campo, ou seja, em escolas localizadas no meio rural e distritos que têm características rurais, ou também em escolas urbanas que atendam alunos advindos do campo, bem como em Escolas Famílias Agrícolas, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O processo de formação, percorrendo os caminhos do ensino, da pesquisa e da extensão e complementado pelos estágios curriculares e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pressupõe a capacitação do aluno para ser um profissional que se diferencia nas escolas do campo.

Partindo do exposto, podemos inferir que a licenciatura em Educação do Campo, curso “novo” no interior da universidade, traz um PPC com interações importantes para um curso dessa natureza, uma vez que foi construído a muitas mãos, por professores da universidade de diferentes áreas de conhecimento, proporcionando um perfil multi/interdisciplinar.

Esse fato pode trazer, no entanto, recortes teóricos diferentes, concepções e interpretações distanciadas. Desse modo, embora haja uma busca constante de problematização das tensões e contradições imbricadas nos conhecimentos científicos e nos saberes produzidos na comunidade, com base em pressupostos da relação trabalho e

educação, teoria e prática, não é possível afirmar que esse documento tenha como pressuposto teórico o Materialismo Histórico-Dialético.

Importante ressaltar que a alternância foi sendo construída conforme as características regionais, dos ingressantes e do conhecimento dos docentes durante as visitas às comunidades, às casas dos estudantes, às associações e escolas, buscando reconhecer as dificuldades, as problemáticas e as potencialidades de cada espaço, de cada território²⁴, numa realidade imposta no interior do capitalismo.

Nesse sentido, compreendemos que a alternância traz as suas raízes epistemológicas, mas é construída, em cada espaço que se propõe utilizá-la, como meio de organização do ensino. O mesmo é pensado para o uso de seus instrumentos, que são concebidos e projetados para cada realidade e necessidade dos estudantes.

²⁴ Para Fernandes (2013, p.744), o território camponês é o espaço de vida do camponês; um lugar ou lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência.

4 OS PROTAGONISTAS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEDUCAMPO

4.1 IDENTIFICAÇÕES

As falas das acadêmicas²⁵ sobre as quais este trabalho se pronuncia são de ingressantes das turmas de 2014 e 2015. Ingressaram no curso por meio de vestibular²⁶, materializado pelo Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo- PROCAMPO, realizado em 2014 e 2015. As estudantes são das áreas de Linguagens e Códigos, Matemática e Ciências Humanas e Sociais e provêm de três cidades distintas: Nova Alvorada do Sul, Água Clara e Três Lagoas, Mato Grosso do Sul.

Vale destacar que cada estudante recebeu o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, para que assinasse, autorizando o uso de seus depoimentos e garantindo a preservação de sua individualidade e anonimato, conforme os princípios éticos em que se assenta a pesquisa.

Para nossa organização e sigilo quanto à identidade das acadêmicas entrevistadas, elas foram referidas com a letra “L” (a primeira letra de “Leducampo”), seguida de um algarismo arábico, de 1 a 6, representando a sequência das entrevistas. No quadro 10, apresentamos o perfil das entrevistadas, construído com base em autoidentificação.

Quadro 10 – Características das acadêmicas

Entrevistadas	Idade	Formação	Município onde mora	Profissão
Acadêmica L1	38 anos	Licenciatura em Educação do Campo- Linguagens e Códigos	Nova Alvorada do Sul	Professora
Acadêmica L2	43 anos	Licenciatura Plena em História e Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais	Distrito Pana (Nova Alvorada do Sul)	Professora
Acadêmica L3	35 anos	Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos (cursando)	Distrito Pana (Nova Alvorada do Sul)	Merendeira
Acadêmica L4	24 anos	Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos	Nova Alvorada do Sul	Monitora
Acadêmica L5	26 anos	Licenciatura em Educação do Campo – Matemática (cursando)	Água Clara	Professora
Acadêmica L6	60 anos	Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos	Três Lagoas	Professora

Fonte: Organizado pela pesquisado, 2020.

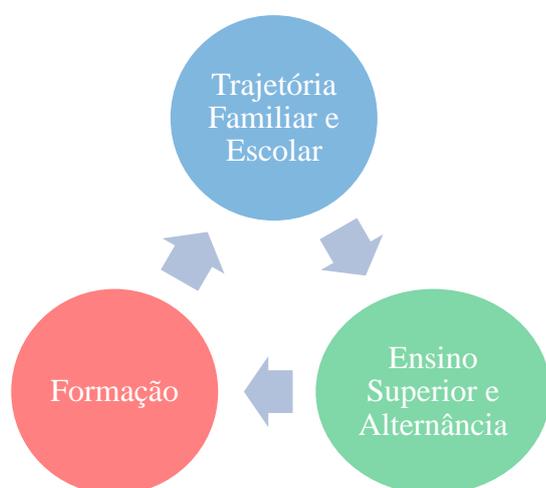
²⁵ Cabe ressaltar que não houve critério de gênero para seleção de acadêmicas. O fato de todas serem mulheres é uma característica das turmas de 2014 e 2015.

²⁶ Edital PREG nº 255, de 05 de novembro de 2013.

4.2 DOS RELATOS AOS SENTIDOS: UNIDADES DE ANÁLISE

As respostas das acadêmicas às perguntas formuladas pela pesquisadora foram organizadas em unidades temáticas de análise: “Trajetória familiar e escolar”, “Formação”, “Ensino superior e alternância”, representados no diagrama a seguir, em que fica visível a interdependência entre os temas.

Diagrama 1 – Unidades de análise



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

4.2.1 Trajetória familiar e escolar

Ao ouvirmos as acadêmicas, ficou patente em suas vozes a relação com o campo, o lugar que ocupam, seja por vivências ou experiências ligadas à luta pela terra, seja na condição de sujeito único, seja ainda no sentimento de pertença a um grupo e suas concepções.

Nesse sentido, compreendemos que são sujeitos de luta e oriundos da terra, revelando que o social e a vida pessoal estão articulados ao espaço onde o sujeito vive a sua história, conforme depreendemos de seus dizeres: “Eu nasci no município de Água Clara, meus pais na época moravam em fazendas de latifúndios, minha vida e infância sempre foi em fazendas de latifundiários mesmo.” (Acadêmica L5). “Eu vivi a infância com meus pais, eles trabalhavam muito no campo, na roça, colhia algodão, trabalhava carpindo, essas coisas. Sempre a gente foi junta com eles para roça, a gente ia junto trabalhar com eles, tirávamos

leite, mexia com queijo”. (Acadêmica L3). Minha família, meus pais muito pobre, mas pessoas muitos honestos e honrados. O sonho deles era de ver a formação dos filhos. [...] Estudei numa escola de bairro perto de casa de madeira muito simples, mas um estudo muito gostoso, com professoras muito capacitadas. (Acadêmica L 6).

Eu sou de origem do campo, meus pais eram camponeses, sempre foram né, eu nasci no campo, meus pais tinham uma pequena propriedade, então a gente foi criada no chamado serviço da “roça”, meu pai plantava arroz, feijão e amendoim. Tudo que se produzia num pequena propriedade. (Acadêmica L2)

Meus pais, eles conseguiram um lote no Assentamento Pana, antes disso ficaram assentados por dois anos, depois que conseguiram esse lote vivem lá, além do trabalho no campo meu pai trabalha na usina de lá (Usina instalada no Assentamento Pana de Alcool, para complementar a renda familiar e com isso, minha mãe que praticamente que cuida das coisas do sítio como: tirar leite, tratar dos animais e etc. (Acadêmica L4)

O contexto social desses sujeitos e suas famílias, suas condições de trabalho e cultura, evidenciam aspectos de “um lugar, de uma cultura, um modo de vida singular em especificidades, mas de caráter universal, de um sujeito social, que apresenta uma história individual, porém que se une ao coletivo”. (PIATTI; URT, 2014, p. 469)

Diante dessas reflexões, reconhecemos a necessidade de analisar e compreender as experiências vividas que marcaram a vida das entrevistadas, articuladas em lembranças passadas que trazem para o presente. O desafio a ser enfrentado é articular essa rememoração do passado à situação atual, ou seja: ler os depoimentos como presentificação de determinados momentos vividos, sabendo que o sujeito que narra no presente passou por transformações durante as vivências e enfrentamentos em suas relações no grupo de que faz parte e fora dele.

Constatamos que as entrevistadas autoidentificam-se como sujeitos do campo singulares, mas que representam o grupo, a sociedade e o universal de sua formação. As entrevistadas relatam que a fase escolar na Educação Básica foi toda numa escola no campo e duas delas põem em destaque, entre outros, um aspecto significativo dessa experiência, como L5 – “[...] estudei sempre em escola rural, em salas multisseriadas, até o ensino médio” – e L6 – “[...] professora morava na escola, ela era a merendeira naquela época, era uma sala multisseriada”.

A sala multisseriada²⁷ é uma organização necessária no meio rural; um modelo que se destina às comunidades com pequeno número de habitantes, onde nem sempre há número suficiente de crianças (numa lógica quantitativa que engloba custo/aluno) para formar uma sala seriada e, assim, oferecer educação aos filhos dos trabalhadores dessa região (HAGE, 2004).

Considera-se que essa organização do ensino é muito desafiadora para o trabalho do professor, uma vez que sua formação não a contempla. Acrescentamos que essa configuração de sala de aula não representa a melhor alternativa metodológica para o ensino e a aprendizagem, porém é implantada, o que pode demonstrar a precariedade das políticas públicas e a falta de recursos públicos para manter salas seriadas nas escolas do campo.

Ainda no que diz respeito à trajetória escolar, a maioria das entrevistadas estudou em escolas situadas no campo, como é o caso de L4 e L3: “[...] Iniciei no Pré-escolar até terminar o Ensino Médio na escola rural Rosalvo da Rocha Rodrigues, no Assentamento Pana. Terminei os estudos, tive a oportunidade de cursar, de fazer a Licenciatura em Educação do Campo, na UFMS” (Acadêmica L4). “A gente morou em um distrito chamado Lagoa Bonita, a gente estudava lá, estudei até a sétima série. Casei-me e parei de estudar. Depois de alguns anos voltei a estudar já em outro assentamento, eu fiz EJA (ensino fundamental e ensino médio)” (Acadêmica L3).

A acadêmica L2 destacou que, mesmo morando no campo, teve de continuar os estudos em escola da cidade, em decorrência de algumas limitações de oferta de ensino para o campo: “[...] no campo, a gente só tinha oportunidade de estudar até as séries iniciais lá mesmo, já o ensino fundamental II e o ensino médio já teve fato de estudar na cidade, a gente morando no campo e estudava na cidade, íamos de ônibus” (Acadêmica L2).

Na fala da acadêmica L2, pode-se inferir que, na escola na cidade, a realidade do campo se perde, pois o sujeito, ao viver as condições do mundo urbano, distancia-se de seu meio e modos de vida, necessários à formação de sua identidade como sujeito do campo. A escola “da cidade” não lhe permite compreender a singularidade do espaço do campo, nem valorizar os grupos que vivem nesse espaço, suas expressões culturais e valores, representados por meio de seus símbolos e signos, em que se inscreve a produção de novas culturas, a luta pela terra, pela escola e educação, pela vida e pela dignidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

²⁷ Também denominadas salas multianuais.

Apesar de significativos avanços, a educação do/no campo ainda é um assunto que precisa ser mais discutido e alvo de políticas públicas no cenário brasileiro, pois o campo ainda é pensado apenas como espaço de produção, onde as pessoas são vistas como recursos humanos. Como apontam Caldart e Fernandes (2000, p. 11), “a Educação do Campo é criada pelos povos do campo” e, por isso, deve refletir sobre “o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e política e de suas identidades culturais”.

Ao perguntarmos para as acadêmicas se antes de cursarem a licenciatura em Educação do Campo tiveram outra graduação ou se a iniciaram, mesmo que não a tivessem concluído, obtivemos respostas diversas, distribuídas no quadro abaixo.

Quadro 11 - Formação das entrevistadas

Acadêmicas	Primeira graduação	Segunda graduação	Iniciou outro curso e não concluiu
L1	Licenciatura em Educação do Campo–Leducampo		Ciências Humanas
L2	História	Licenciatura em Educação do Campo – Leducampo	
L3	Licenciatura em Educação do Campo–Leducampo		Pedagogia
L4	Licenciatura em Educação do Campo–Leducampo		
L5	Licenciatura em Educação do Campo–Leducampo		Matemática
L6	Pedagogia	Licenciatura em Educação do Campo – Leducampo	

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2020.

Verificamos que apenas as acadêmicas L2 e L6 possuem outra graduação e já são professoras atuantes, além de que, conforme dados de autoidentificação, têm experiência de vida maior que as demais, sobretudo L6. Durante as entrevistas, L1, L3 e L5 relataram que iniciaram outra graduação, mas não concluíram por questões financeiras e pela dificuldade para se manterem no curso presencial todos os dias; já L4 teve a oportunidade de terminar o ensino médio e conseguir ingressar na licenciatura em Educação do Campo da UFMS.

Ao perguntarmos às entrevistadas como ficaram sabendo da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, responderam que foi por folder recebido nas escolas em que trabalhavam ou estudavam; apenas L2 relatou que, por estar cursando a Especialização em Educação do Campo, já tinha conhecimento de que, na

UFMS, esse curso seria implantado, iniciando o curso na turma de 2014. As acadêmicas L2 e L6 têm atuação no Movimento Sindical dos Trabalhadores em Educação dos respectivos municípios em que atuam como professoras; as demais não têm participação, seja em movimento social ou causas sindicais.

4.2.2 Formação

Segundo Jesus (2010), a lógica capitalista para formação de educadores para atender às necessidades do mercado de trabalho está presente em muitas instituições de ensino. Santos (2012, p. 133) menciona, como componentes dessa lógica, “a exploração pelo capital, as lutas sociais protagonizadas pelos trabalhadores em face desta premissa central a produção e reprodução do capitalismo”.

Diante disso, as universidades aderem a um currículo instrumentalista, em que se propõe a aquisição de competências e habilidades para se adequar ao mercado de trabalho, sem levar em consideração a origem social, os vínculos de pertencimento social, as perspectivas de trabalho, a valorização profissional, ou se o sujeito acessou a universidade por algum coletivo social. Dessa forma, desqualificam-se as práticas sociais, organizacionais e de intervenção na realidade concreta da população do campo. Conforme Santos (2012, p. 138), “faz toda diferença pensar a questão social, a partir da categoria formação social”, uma vez que “as características do mundo do trabalho capitalista se expressam de forma historicamente determinadas”.

Para Leontiev (2004, p. 293), há, numa sociedade dividida em classes, “enormes diferenças e condições do modo de vida, da riqueza, da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais”. Acrescenta o autor que essa desigualdade não se refere às diferenças biológicas, mas é “produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio histórico [...]”, em que “a concentração de riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos” (LEONTIEV, 2004, p. 293-294).

Na percepção do autor, embora as criações pareçam existir para todos,

[...] só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus

conhecimentos. [...] os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas (LEONTIEV, 2004, p. 294).

Nesse sentido, esse formato de sociedade desigual, com toda a exclusão existente, considera a escola como um espaço em condições de acolher a maioria, mas é preciso pensar no desafio de concretizar a sua permanência por meio de um ensino de qualidade, de ações inclusivas que garantam essa permanência e, em especial, de professores formados para a Educação do Campo. Segundo Santos (2012), a luta de classes sempre esteve, na maior parte do tempo, emoldurada por regimes políticos antidemocráticos em resposta ao processo histórico predominante do Estado e das classes dominantes à questão social.

Nesse cenário, a formação de educadores do campo como profissionais da educação, na lógica capitalista, visa a que essa formação coincida com a necessidade e interesses do capital, o que significa preparar para aprender o que for útil para o mercado. Em uma perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, o questionamento que emerge é: Qual a importância dos conhecimentos sistematizados e produzidos na/pela cultura humana para a formação do educador do campo?

Em conformidade com Jesus (2010), entendemos ser importante analisar o lugar do conhecimento nas relações de objetivação e apropriação que ocorrem conflituosamente entre homem e natureza. Ambos se relacionam dialeticamente, de modo que o homem usa a razão para intervir no mundo, intencionalmente, e essa ação é denominada trabalho ou práxis. Sendo o trabalho um instrumento de apropriação do mundo, o homem, ao se apropriar do trabalho, não apenas produz condições de sobrevivência como também produz a si mesmo, e o resultado dessa intervenção humana por meio do trabalho é denominado cultura.

Em resposta, Molina (2011, p.185) defende “a inadiável necessidade de formação de educadores capazes de compreender trabalhar processos educativos a partir das especificidades dos modos de produção e reprodução da vida no campo”. Tal condição evoca o papel da universidade ao criar um curso de licenciatura em Educação do Campo.

Um curso que tem a responsabilidade de incluir esses sujeitos e garantir a sua permanência nesse espaço, que os inclua como sujeitos de direitos e que tenha um projeto de curso destinado a oferecer uma proposta de formação específica, que articule os conhecimentos científicos com possibilidades de ampliação dos debates referentes à Educação Básica, levando em conta a história dessa população, marcada por exclusão constante.

Nesse sentido, Oliveira (2021) entende que a Educação do Campo

[...] é desejo camponês, mas, sobretudo, é pauta dos movimentos sociais organizados e coletivos, é luta pela terra porque é condição para nela permanecer e, portanto, deve ser observada a partir da dinâmica dos movimentos sociais. Não basta desejarmos a educação de qualidade quando essa lhe é negada, pois a negação nos leva ao patamar da luta, da organização, da reivindicação e do enfrentamento. Se as contradições do capital são expressas no campo pelos antagonismos de interesses das classes que ali residem, os movimentos sociais no campo são movimentos de classe (OLIVEIRA, 2021, p, 125).

Não obstante, cabe lembrar que, em terras sul mato-grossenses, há um discurso referenciando a “fronteira em movimento”, bem como as diferenças de “frente pioneira” e “frente de expansão” – expressões utilizadas para compreender a expansão das elites e do capital na tomada de territórios cada vez maiores e mais longínquos –, revelando uma das estratégias dessas elites, de separação e distanciamento da classe trabalhadora urbana em relação aos camponeses, dificultando atualmente o entendimento da luta pela terra como luta de classes. (OLIVEIRA, 2021, p.125).

A mesma autora ainda nos provoca a refletir sobre essas questões, afirmando que:

As formas mais recentes de leitura da realidade, tão influenciadas pela reestruturação produtiva do capital e pelo neoliberalismo político que lhe legitima, também concorrem para um desconectar dos movimentos sociais como intrínsecos ao próprio metabolismo do capital, porque constituem, sem dúvida, chagas vivas das suas contradições mais latentes, e por isso tão negadas, criminalizadas e “endemonizadas” pelos seus interlocutores. (OLIVEIRA, 2021, p.126)

Nesse cenário, apoiamo-nos em Antunes-Rocha e Martins (2011), ao afirmarem que as universidades formam docentes para a educação do campo e que isso:

[...] pode significar o cumprimento de sua função educativa do ponto de vista inclusivo e democrático, ao acolher em seu seio, grupos sociais que instauram novas formas de pensar e fazer mundo, isto é, produzem novos conhecimentos e desejam partilhá-los e legitimá-los em um ambiente historicamente comprometido com a produção e a socialização de saberes (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 24).

Nessa proposta, o processo formativo ocorre em uma via de muitas mãos, a possibilitar o diálogo entre os saberes mais acadêmicos, científicos e os saberes do campo, na busca da práxis transformadora e contra-hegemônica. Assim, as acadêmicas entrevistadas, que se pronunciam sobre sua formação na Licenciatura em Educação do Campo, são aqui

encaradas como constituídas por sentimentos individuais e coletivos, que nos permitem a reconstrução dos efeitos da licenciatura em seu processo formativo.

Portanto, a Educação do Campo que defendemos aqui vai ao encontro das ideias de Oliveira (2021, p. 126):

É tributária dos movimentos sociais, das lutas dos homens e mulheres comuns que fizeram roças nas rotas monçoeiras, nas fugas, que resistiram nos conflitos de flechas, na formação de comunidades, nos acampamentos, nas margens do eucalipto, nas trocas de sementes crioulas, nas retomadas, marchas e barricadas. Esses movimentos sociais devem ser vistos como integrantes do fluxo e da dimensão da história desses sertões, na dialética opressão X resistência, das contradições e ambiguidades, de lutas e acomodamentos, dentro ainda das dimensões macro-históricas que nos permitem compreender nossas relações com o advento do capitalismo e o desenvolvimento internacional do capital como totalidade e compreensível à luz do materialismo histórico dialético.

Seguindo tais ideias, a licenciatura em educação do campo deve identificar-se com essa premissa na formação de sujeitos que podem, a partir dessa formação, compreender de fato como a educação perpassa as contradições e tensões no campo.

É nesse sentido que defendemos as especificidades de uma formação voltada para uma escola localizada no campo em relação à cidade, conforme se identifica em suas respostas, ao serem questionadas sobre quando forem atuar como professoras em escola do campo: “A gente tem que ter uma visão muito diferenciada da realidade da cidade. Pois lá você tem um contexto diferente, um currículo voltado para a realidade do campo. (Acadêmica L5). “A nossa vivência no campo com a vivência na cidade é totalmente diferente. Então, não tem sentido você fazer uma educação do campo sem olhar para as necessidades do campo, porque é diferente”. (Acadêmica L4)

A formação na Leducampo abriu um leque para mim, uma nova visão, uma prática diferente, outra realidade, ali pude conhecer como era trabalhar com alunos do campo e saindo pouco da visão urbana. Essa diferenciação existe grandemente principalmente de um lado em relação ao conhecimento e ao tempo dos alunos do campo, porque eles têm que ajudar os pais, tem os deveres deles no campo. Porque não tem como, eles têm mesmo que participar dessas atividades na terra com seus pais. Então eu sinto assim, que eles não têm aquele tempo e o envolvimento com a pesquisa como tem um aluno esse tempo da cidade. Mas por outro lado também eles ganham na questão de atenção dentro da sala de aula quanto ao comportamento e ali eles participam ativamente o interesse deles é muito grande em aprender. (Acadêmica L6)

Os depoimentos nos levam a compreender, à luz de Batista e Molina (2016, p. 18), que a licenciatura em Educação do Campo assume um sentido emancipador, oferecendo

[...] formas de intervenção e práticas educativas características de uma educação crítica e transformadora [...], alicerçada nas identidades dos sujeitos do campo e com a perspectiva da formação de sujeitos construtores de conhecimentos, formadores de opinião e capazes de intervir na história, promovendo suas culturas nos espaços em que estão inseridos para transformar suas realidades.

Portanto, a presença dos movimentos sociais na organização das licenciaturas em Educação do Campo é fundamental para contrapor modelos hegemônicos, marcantes e presentes na formação dos professores. Arroyo (2011) dá destaque a uma das reivindicações dos movimentos sociais, qual seja: que, nos programas de formação docente para o campo, incluam conhecimentos do campo, questões relativas ao equacionamento da terra ao longo da história, tensões entre o agronegócio e a agricultura familiar, questões relacionadas à reforma agrária e à expulsão da terra, bem como referências aos movimentos de luta e resistência pelos territórios dos quilombolas e indígenas.

Assim concebido, esse formato de educação deve permitir que os alunos, ao cursarem a licenciatura, tenham uma formação que os prepare como professores do campo para atuar no campo de acordo com a realidade, constituindo uma educação emancipadora.

Em posicionamento diferente de L2, L4 e L6, as acadêmicas L1 e L3 sugerem que não deve haver diferenças em relação à cidade. A acadêmica L3 diz isso explicitamente: “Eu acho que não, que os direitos têm que ser iguais, não ter diferença”. À luz de Arroyo (2007), podemos interpretar que esse posicionamento das entrevistadas pauta-se no paradigma urbano que governa a formulação de políticas educativas e públicas, numa idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, como uma expressão da dinâmica política, cultural e educativa. Segundo o autor:

[...] essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (ARROYO, 2007, p. 159).

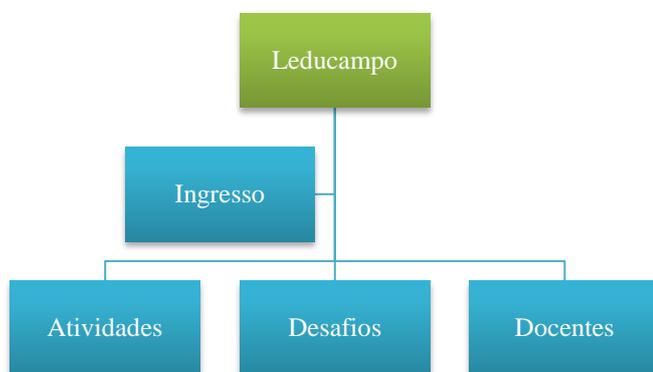
Bastante significativa é a compreensão verbalizada pela acadêmica L2 quando se posiciona sobre o trabalho com conteúdo na educação do campo:

[...] não pode ser tão diferente, porque os alunos vão precisar (nem todos vão ficar lá no campo) enfrentar a vida, enfrentar concurso, vestibular então não pode ser totalmente diferente, mas a metodologia o olhar para aquelas pessoas do campo eu acredito que tem que ser diferente precisa ser diferente (Acadêmica L2).

Nesse sentido, a fala de L2 ratifica uma relevante premissa defendida por Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 49): os sujeitos devem ser garantidos por um “[...] atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual”.

Importa comentar que, desde o reconhecimento da educação como um direito social, a Educação do Campo vem sendo alvo de intensos debates e de luta por uma política de Educação do Campo na qual se reconheça que “a cidade não é superior ao campo” e, “a partir dessa compreensão”, que se imponham “novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade” (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2012, p. 319). O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso, o que exige a superação da dicotomia entre o rural e o urbano.

Diagrama 2 – Experiência na Leducampo



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Como já salientado, o ingresso das acadêmicas foi por meio de vestibular; das seis entrevistadas, duas são da primeira turma, com início no segundo semestre de 2014, e as outras quatro, da segunda turma, que iniciou o curso no primeiro semestre de 2015.

Quando lhes foi indagado o que as levava a cursar essa licenciatura, as respostas foram diversificadas, embora se identifiquem regularidades: “[...] eu terminei o ensino médio e não podia sair do campo e também não tinha outra opção de continuar os estudos lá, então quando surgiu essa oportunidade eu abracei”. (Acadêmica L4). “[...] por conta da flexibilidade

que o curso oferece para quem mora no campo”. (Acadêmica L1). “Eu tinha muita vontade de ter um ensino superior, na questão de aprendizado e outra me chamou muita atenção esse curso, por ser uma área que traz origem do campo da onde a gente praticamente foi criada”. (Acadêmica L3). “Quando eu conheci o edital, achei muito interessante, pois possibilitava uma pessoa que morava no assentamento poder estudar, fazer uma licenciatura mesmo voltada para o campo sem precisar sair do campo. Esse foi um dos motivos que me levou a fazer mesmo o vestibular”. (Acadêmica L5). “Por eu já estar dentro de uma escola do campo, considerada por uma escola que está localizada no campo, ainda era muito pouca a metodologia, algo que se voltasse específico para campo então eu via a necessidade de conhecer o que era essa Educação do Campo para gente conseguir desenvolver um trabalho diferente”. (Acadêmica L2)

Nesses depoimentos, temos a inclusão do sujeito do campo na universidade, que chegou até ali graças à expansão do ensino superior, materializada em políticas públicas específicas para a Educação do Campo, entre outros, como o Procampo; uma conquista resultante da luta dos movimentos sociais, promovendo o acesso e permanência desses sujeitos, historicamente excluídos do sistema escolar, no ensino superior. Conforme Farias e Faleiro (2017, p. 42), “tais iniciativas promovem a essas pessoas a realização de um antigo sonho, de fazerem parte da sociedade do conhecimento”.

Diante dessa constatação de que, para essa população, o direito de adentrar a universidade é garantia constitucional, recorremos ao questionamento de Molina (2011, p.196): “a construção dessas licenciaturas, a presença de diferentes movimentos sociais do campo dentro das universidades poderão ajudar-nos na tarefa de reconquistarmos esses territórios para dentro das universidades”?

De acordo com Caldart (2011, p. 150)

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

Ao considerarmos essa ideia de “herdeiros e continuadores da luta pela educação como direito”, entendemos que a inclusão dessa população na universidade é a garantia desse direito a uma educação pública de qualidade, que acrescente a esses sujeitos não somente os conhecimentos científicos, mas também os saberes que surgem da vida no campo.

Nesse sentido, consta no Projeto Pedagógico de Curso (PPC - Leducampo, 2014) que o curso pretende provocar que:

[...] os alunos a repensar, filosoficamente, o ser humano e a vida no campo como espaços e tempos de ser, de estar, de conviver, de produzir bens materiais e imateriais, na expectativa de que compreendam as ligações das partes com o todo e do todo com as partes, na busca da sustentabilidade local mediada pela organização comunitária, o coletivo, a mística, a agricultura familiar. (PPC, 2014, p. 7)

Segundo consta no PPC (2014), a proposta prevê que os professores atuem em conjunto, sentindo-se responsáveis pelos Eixos e disciplinas, mas atuando de maneira dialogada, para que as áreas de conhecimento se encontrem nas interfaces de suas especificidades. Atendendo o que está preconizado no Edital, pretende-se que as áreas de formação a serem oferecidas sejam: Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos e Matemática.

As acadêmicas relatam como foi início do curso e as atividades realizadas a seguir:

Era tudo muito novo, porque a gente não tinha conhecimento como era essa educação do campo, [...] as atividades além do conhecimento científico passado pelos professores. [...] fizemos visitas em aldeias urbanas, místicas durante o TU, participação em palestras e eventos tudo relacionado à Educação do Campo, sua história e trajetória. (Acadêmica L5)

Olha foi muito bom a nossa turma da Leducampo²⁸ quando se iniciou na UFMS a gente não teve dificuldade, gente foi muito bem acolhido na universidade naquele tempo, não sei se é porque os recursos destinados naquele momento estavam suficientes para gente ser bem recebido. A gente foi bem recebida pelo grupo de professores, tudo muito bom. A recepção do curso foi muito boa e acabou me surpreendendo, eu me surpreendi com a metodologia, às atividades tivemos visitas em: feira camponesa, comunidade quilombola, participação em movimento LGBT, formação com os movimentos sociais, participação em plenária entre outras, atividades essas que foram proporcionadas durante o tempo universidade as próprias disciplinas por eu já ter cursado uma área das Ciências Humanas também, tinha algumas coisas que não era novidade, mas foi abordado de uma forma diferente, então para mim foi bastante, eu acabei me surpreendendo com a qualidade do curso. Muito bom mesmo! (Acadêmica L2)

A recepção foi assim muito boa, as atividades eu também gostei bastante, os professores totalmente capacitados e preparados para receber os alunos. As aulas práticas, com a professora Luana e o professor Jorge (essas aulas expressou sentimento de prazer ao estudar pela entrevistada – aulas que marcaram). Esses professores conseguiram tirar um pouco dessa parte teórica e levar para a prática de uma maneira assim gostosa e a gente aprender. (Acadêmica L1)

²⁸Refere-se à primeira turma do curso em 2014.

Portanto, como consta no PPC (2014, p.8), a realização dessas atividades nessa licenciatura tem função de “trabalhar com identidades, é trabalhar para que cada aluno/a possa perceber-se como um ser sensível, capaz, cidadão, parte de um coletivo, sempre em processo de crescimento”. Nessa concepção, a finalidade da licenciatura em questão é contribuir para a construção de uma visão crítica sobre as funções da educação escolar nos contextos do campo em MS e para a atuação desses futuros professores do campo em escolas do campo. Nesse sentido, é no trabalho docente, ao praticar ações intencionais com o objetivo de realizar atividades voltadas para a prática de ensino, que o professor se constitui professor. Ainda ficam latentes (porque silenciadas nas falas) muitas inquietações em face da educação do campo e da formação de professores para atuarem como sujeitos do campo.

As respostas das acadêmicas revelaram inúmeros desafios no decorrer do curso, porém procuraram deixar claro que aqueles não as fizeram desistir, o que nos permite interpretar que seus dizeres são atravessados por fios dos discursos de luta e resistência que identificam o sujeito do campo: “Não é fácil você estudar e ao mesmo tempo trabalhar e enfrentar os dias do tempo universidade que a gente tinha às vezes concentrados. Mas foi gratificante!” (Acadêmica L2). “É difícil à gente, ainda mais quando a gente mora na zona rural e tem que ir para zona urbana para poder estudar, o acesso é difícil, por morar na zona rural é mais complicado, na questão da tecnologia em se comparando com quem mora na zona urbana”. (Acadêmica L3). “Bom, como se fala eu me sentia como aluno do campo pela distância que enfrentava, aproximadamente 400 km que eu fazia de Três Lagoas a Campo Grande, eu senti essa barreira no começo, no primeiro e segundo semestre, depois veio às dificuldades que nós enfrentamos quanto à questão de hospedagem, então foi assim, causou certo impacto na gente!” (Acadêmica L6). “A distância que tinha que sair do campo e ir a Campo Grande, ai muita vezes gente tinha a dificuldade financeira para estar indo.” (Acadêmica L5).

As dificuldades foram inúmeras durante o percurso dessas estudantes. As distâncias percorridas, o tempo concentrado no interior da universidade e, portanto, a ausência de suas famílias, a precarização dos espaços de hospedagem, ou a incerteza da hospedagem, a ausência das tecnologias nos espaços rurais para efetivar as atividades propostas pelos professores, o cansaço do deslocamento e o confronto com as estradas ruins e de difícil acesso.

Durante o tempo de formação das estudantes, a universidade sinalizou para o fechamento do curso, mesmo com garantia de finalizar as turmas em formação, há o movimento que rege o grupo, a coletividade. A força da coletividade que coloca “nós” em

evidência, e não “eu”. Nesse movimento também lutaram e foram resistentes para permanecerem no curso.

Resistência que levou os acadêmicos a se mobilizarem, na condição de sujeitos de direitos, ocupando a reitoria e reivindicando os direitos definidos no edital de implantação do curso, bem como a abertura da terceira turma e contra a possibilidade de fechamento do curso. Essa manifestação ganhou destaque em vários veículos de comunicação do estado. As imagens a seguir mostram o momento da ocupação da reitoria.

Imagem 6 – Ocupação da reitoria



Fonte: Acervo da acadêmica Rosana Macedo.

Imagem 7 – Participação da presidente da ADUFMS



Fonte: Acervo da acadêmica Rosana Macedo.

Imagem 8 – Caixaõ representando a “morte” do curso



Fonte: Acervo da acadêmica Rosana Macedo.

Essa mobilização representou a força do coletivo, o engajamento dos estudantes para concretizarem a sua formação e deu garantia para os acadêmicos chegarem à conclusão da licenciatura e possibilitar que outros sujeitos adentrem a universidade, com novas turmas abertas em 2019, 2020 e 2021. Assim, reverberando as palavras de ordem que ainda hoje estão na memória discursiva do MST, o grito “de luta” dos estudantes da Leducampo continua: “lutar, resistir, ocupar e produzir”, em defesa dos direitos, mostrando que é o campo que alimenta a população, mesmo que o camponês brasileiro seja estereotipado como fraco e atrasado e valorize o agronegócio como progresso e avanço.

Nessa manifestação, esses sujeitos denunciaram o silenciamento e o esquecimento por parte dos governantes e tornaram visível sua luta por uma universidade que prepare os estudantes para reconhecer as especificidades de uma educação do campo e para transformá-lo. Ou seja: que valorize uma escola e um ensino com identidade própria, fundada em um projeto político e pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito à vida, na valorização da cultura camponesa e na continuidade de seu projeto histórico em consonância aos conhecimentos científicos.

Ecoam, nos relatos, sentidos de luta e mobilização contra os privilégios do saber e em favor de uma autoidentificação positiva como sujeitos que buscam uma formação e qualificação profissional e que tiveram a oportunidade de cursar nível superior. Sujeitos que

lutaram e, na condição de sujeitos de direitos, mobilizaram-se para construir suas identidades profissionais e suas histórias de vida no espaço da instituição. Instituição pública que nem sempre se coloca na luta da classe trabalhadora.

Nas situações de direito referentes aos acadêmicos, uma questão se fez presente: Quem são os docentes que estão nessa licenciatura e contribuem para a formação desses estudantes? Em relação aos docentes que fizeram parte do processo de formação das acadêmicas na Leducampo, as respostas demonstram semelhanças ou regularidades nos posicionamentos: “Eu vejo que muitos professores da Leducampo [...] sabiam o conteúdo que eles precisavam nos ensinar, mas na verdade a realidade do campo não. Faltava a vivência do campo”. (Acadêmica L1). “É difícil falar, você vê que nem todos têm uma raiz com o campo, alguns têm bem pouquinho e outros nem convivência com o campo”. (Acadêmica L3).

Alguns eu via assim que realmente vinha da origem do campo, que alguns contaram para a gente que teve a vivência e moraram no campo, então a gente via os traços assim claros do povo do campo, a preocupação com a gente. Já alguns a gente já via que não eram diferentes, né, não tinha esses mesmos traços e eu acredito que não teve tanto contato com o campo. (Acadêmica L4)

Alguns têm muita ligação com o movimento de luta mesmo e de estar ali querendo e dando uma visão melhor do que é essa vida no campo e qual é a nossa função como docente atuando na educação do campo. Já alguns chegaram e pegaram o curso pelo meio do caminho e esses docentes não era tão de luta também e nenhuma referência de luta. (Acadêmica L5)

Quanto ao perfil dos professores nem todos, eu acredito que alguns, não eram todos, que estavam muito mais preparados, muitos mais engajados, outros eu via que eles acabavam tendo que aprender com esses, que estavam mais preparados, tiveram que aprender como lidar, [...] com os alunos da Leducampo eles, muitos tiveram que ir aprendendo, tinha que se adequando, mas tinha alguns muitos bons, bem preparados. (Acadêmica L2)

As falas das acadêmicas confirmam que alguns dos docentes realmente comprovaram o que era exigido no documento CI²⁹ para concurso dos docentes da licenciatura em questão:

Comprovar conhecimento e experiência com Educação do Campo (aluno, professor ou funcionário em escolas do campo; morador em acampamento, assentamento ou pequenas propriedades localizadas no campo; participação em movimentos sociais relacionados às lutas do campo; pesquisador em temáticas relacionadas com a educação do campo; participação em projetos de extensão com atuação na educação do campo); ou conhecimento e/ou atuação em movimentos sociais relacionados às lutas da classe trabalhadora,

²⁹CI nº 18/2014– Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Documento liberado pela coordenação de Curso.

com as questões ambientais, étnico-raciais ou de gênero (participante, pesquisador, extensionista).

Todas relatam que, apesar de haver professores mais ligados à cultura camponesa, outros não tinham essa vivência direta com o campo, o que exigiu deles uma adaptação às exigências do curso e um aprendizado imprescindível: respeitar a cultura dos alunos. Para a acadêmica L1, um professor se destacou: “[...] eu posso falar porque conheço a trajetória dele, esse professor é uma pessoa que tem raiz no campo ele é um professor que pode falar: eu sou do campo”.

Em relação ao conhecimento transmitido no processo de formação das acadêmicas, todos os professores foram elogiados pela metodologia e conhecimento do que era discutido nas aulas. As falas de L1 e L2 ilustram isso: “O conteúdo eles conseguem ensinar, a gente nem pode falar”. (Acadêmica L1); “[...] quanto a conhecimento tinham. Bem preparados”. (Acadêmica L2).

Nesse contexto, uma questão insiste em emergir: O docente de uma licenciatura em Educação do Campo precisa ter origem no campo? Ora, há inúmeras formas de ligação com o campo, uma das quais é imprescindível quando esse professor atua na licenciatura: a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Isso implica que seus estudos e atividades extensionistas ou pedagógicas sejam voltados às questões que envolvem o campo e a educação do campo, demonstrando ou indicando seu interesse em conhecer melhor esse espaço e possibilitar aos acadêmicos uma formação emancipadora.

Compreendemos que, diante dos desafios, os docentes também se encorajam na compreensão da problemática que ultrapassa os limites de moradia dos estudantes e adentra a universidade, lugar também de ocupar e resistir. Portanto, trata-se de uma busca coletiva para essa formação, em que se inscreve a necessidade de vínculo entre docentes e discentes.

4.2.3 Ensino superior e Alternância

A Alternância tem-se constituído, na organização da Educação do Campo no Brasil, a partir das iniciativas pensadas, em sua maioria, pelos movimentos sociais. No ensino superior, a organização em regime de alternância, com experiências diversas, pretende contribuir para a formação flexível, em permanente processo, adequada à realidade e às necessidades locais, sempre atenta aos debates realizados em âmbito nacional e internacional no exercício permanente de ouvir e sentir a sociedade e as pessoas.

Notamos que a alternância disposta no Projeto Pedagógico de Curso trata a formação como uma totalidade, que projeta a educação do campo como uma área acadêmica engajada, possuidora de um corpo teórico-prático instigante, voltada, necessariamente, para a pesquisa e a atuação transdisciplinar (PPC, 2014).

Conforme se verifica nos relatos das acadêmicas entrevistadas, a importância do regime de Alternância para o acesso e permanência em um curso superior é inegável: “Para minha formação, facilitou, porque se fosse para ir todos os dias eu não teria conseguido fazer uma faculdade” (Acadêmica L1). “A modalidade de alternância é fundamental, contribui mais fácil para o acesso do aluno do campo por conta que tem os TUs, pois são poucos e concentrados então facilita”. (Acadêmica L2). “A modalidade de alternância facilitou, pois eu não teria como estar vindo do campo todos os dias para a faculdade”. (Acadêmica L5).

Essas falas mostram que a Alternância, em relação aos tempos alternados, tem contribuído para o processo de formação nas licenciaturas em Educação do Campo, em especial com as práticas pedagógicas do trabalho de formação dos egressos, além de favorecer o acesso, o ingresso e a permanência delas na licenciatura e a conquista do diploma de nível superior.

A licenciatura em Educação do Campo em tempos alternados favorece aos sujeitos a condição de cursar um curso de nível superior sem a necessidade de deixar o campo, continuando assim na luta por políticas públicas que garantam dignidade aos povos do campo. Como afirma Caldart (2011, p. 149), “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Esses tempos alternados são pontuados no Parecer de 2020, ao trazer como um compromisso da universidade a adoção do regime de alternância no curso em questão: “Construir articulação entre a formação e o trabalho a partir de pesquisas socioeducacionais realizadas pelos estudantes, considerados os diversos eixos propostos pelo projeto formativo, produzindo um vínculo permanente entre as instituições de ensino e comunidades/povos que residem em diversos territórios, levando em conta a necessidade de garantir o ingresso diferenciado nos processos formativos”. (BRASIL, 2020, p. 29)

Portanto, a organização em regime de alternância tem possibilitado uma relação transformadora entre a escola do campo e suas comunidades, rompendo com os limites, confrontos e desafios na formação docente. Com respaldo em Silva (2010, p.184), podemos afirmar que “a alternância é considerada como sendo estratégia para abertura do mundo escolar a realidade de vida dos jovens, [...] e adequação a vida no meio rural; aplicação do

conhecimento escolar na propriedade dos jovens; realização de estágio de vivência; entre outros”. Questão que pode ser relacionada também no ensino superior.

Concordamos com Santos (2012, p. 73): a articulação teoria e prática, na Pedagogia da Alternância, “desenvolve uma práxis transformadora, ao valorizar os saberes advindos do meio e que para ele se volta”. Nesse sentido, a Leducampo, na modalidade de alternância, teve aspectos positivos na percepção das acadêmicas entrevistadas. “[...] a gente pode cursar uma universidade mesmo estando no campo, à gente poder estar ali conhecendo a facilidade e levando a realidade do campo para a universidade”. (Acadêmica L5).

As questões anunciadas pelas acadêmicas vão ao encontro do compromisso assumido pela universidade, conforme consta no Parecer:

[...] Trata-se de um modo de organização do processo de formação, cujos princípios abarcam instrumentos pedagógicos e metodológicos que integram conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades, saberes, territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais (BRASIL, 2020, p. 2).

Nessa esteira, importante ressaltar que esses tempos organizados para a conclusão da alternância são necessários para que os sujeitos em formação articulem organicamente os tempos e os espaços em relação à comunidade em que estão inseridos, fazendo articulações possíveis, problematizando questões de vida e trabalho e materializando a sua formação.

É possível compreender essa questão nos depoimentos a seguir:

Uma característica do curso, é que a gente tem esse momento no campo e ao mesmo tempo na faculdade, então não é assim uma coisa que obriga da gente ter que ir embora do campo, largar nossa vida, então é uma coisa assim que ajudou e contribuiu para gente terminar o curso sendo na modalidade da alternância. (Acadêmica L4)

A alternância foi assim uma coisa excepcional para que pudéssemos terminar um ensino superior, [...] mesmo a gente tendo que abrir mão de férias, mas foi se necessário, a gente não consegue ter tudo ao mesmo tempo a gente tem que abrir mão de uma coisa para ter outra. (Acadêmica L1)

Portanto, como destaque na fala das acadêmicas, apontamos o fato de que, se a Leducampo não fosse estruturada na modalidade de alternância, teria sido inviável a elas cursar uma licenciatura, como o foi, para algumas, quando tentaram outros cursos de licenciatura, não puderam concluir pela distância, por questões financeiras ou por serem presenciais: “Até tentei fazer uma faculdade na Unigran, curso de Pedagogia, mas não deu

mais pela questão financeira”. (Acadêmica L3) “Eu comecei a fazer uma faculdade privada, curso de matemática, mas não consegui concluir pela questão financeira e por não tem acesso e condição de ir todos os dias, pois trabalhava e foi ficando cansativo!” (Acadêmica L5).

É nesse sentido que afirmamos o papel da universidade pública democrática e gratuita, que tem o compromisso político e social com a formação humana. Grupos como os que vivem em comunidades camponesas, trabalhadores que têm os seus direitos garantidos, um deles a educação, podem projetar melhores condições de vida ao participarem de uma formação que responda aos seus interesses na perspectiva de construção de seu projeto de vida alicerçado ao projeto de sua comunidade.

Nesse sentido, a universidade assume o compromisso com as comunidades camponesas, conforme aponta o Parecer em relação à formação docente:

Na organização do trabalho docente, a Pedagogia da Alternância oportuniza ações coletivas fundadas na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e interculturalidade. Isso ocorre por meio da articulação dos agentes envolvidos nos processos educativos da escola e fora dela, são eles: docentes, estudantes, gestores, pais, mães, lideranças comunitárias, organizações e movimentos sociais. Essa forma coletiva de organizar o trabalho docente objetiva o desenvolvimento de práticas formativas assentadas nos princípios arrolados neste Parecer. Elementos centrais desse processo incluem a emancipação e o reconhecimento da organização social e política; a vida material e simbólica; e as singularidades da coletividade. Essas referências são basilares para a formação docente. Por isso, o trabalho docente tem por referência a materialidade da vida no trabalho e as condições de existência na sociedade. O trabalho engendra os meios de vida, os aspectos materiais e culturais, o conhecimento, a criação material, a criação simbólica e as formas de sociabilidade. (BRASIL, 2020, p. 15)

Ao assumir tal compromisso, a universidade obriga-se a promover meios que favoreçam essas experiências que os acadêmicos vivenciam em sua trajetória formativa, não de forma isolada, mas em trajetórias coletivas que se materializam por meio da alternância.

4.2.3.1 Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC)

Conforme consta no PPC (2014), o curso pretende provocar o encontro e o diálogo entre educadores que atuam em diferentes regiões geográficas, mediados pelos eixos curriculares, com realização de atividades e fóruns articulados entre o Tempo-Universidade (período em que os alunos saem de suas casas e ficam alojados na universidade para terem aulas) e o Tempo-Comunidade (período em que os alunos realizam atividades em suas

comunidades ou nas escolas do campo, atividades essas propostas pelos professores durante o tempo-universidade).

As atividades propostas no item Tempo-Universidade visam fortalecer as experiências já consolidadas, bem como aproximar os educadores e contribuir para a construção coletiva de políticas públicas comprometidas com as escolas do campo, durante a realização do Tempo-Comunidade (PPC, 2014).

Indagadas sobre a importância dos conhecimentos adquiridos no TU para atuarem na comunidade e nas escolas do campo, as acadêmicas entrevistadas assim se pronunciaram: “Uma experiência quando tiver a oportunidade de atuar como professora, for mais tolerante com os alunos, respeitar a limitação de cada um”. (Acadêmica L3). “Antes de cursar a Leducampo eu era uma professora assim muito exigente, ‘ferro e fogo’ sabe depois que eu comecei a fazer a faculdade eu fiquei uma pessoa mais flexível, comecei enxergar as coisas de um modo diferente então eu me tornei alguém mais flexível. (Acadêmica L1)

A Pedagogia da Alternância pode ser vista como uma matriz teórica e metodológica ainda em construção, tendo em vista a realidade e o espaço onde está sendo organizada. Na universidade, esse regime traz a possibilidade de inserção dos estudantes no ensino superior sem perder de vista o respeito às identidades e saberes próprios em suas territorialidades. Por isso, a importância dos tempos, espaços e saberes da escola e universidade, família e comunidade.

De acordo com a acadêmica L5: “A gente aprendeu em nossas aulas, qual a importância de um professor fazer a sua diferença em sala de aula, então a gente tentava levar ao máximo o conhecimento e tentar mudar um pouco a realidade daquele lugar, chamando atenção dos responsáveis sobre um currículo diferenciado para aquela realidade”. (Acadêmica L5)

Então eu acho que tudo que a gente viu contribuiu principalmente, como eu, estou começando, talvez passe coisas despercebida, mas eu acredito para quem tinha outra formação, acredito que foi muito rico, o curso muda muito a visão da gente, sabe, é uma coisa que emociona a gente, vê como as coisas para o campo que é mais difícil, tem que ser visto com um olhar diferente né, para as especificidades do campo. (Acadêmica L4)

Essa formação foi muito rica para mim, assim, na minha questão de trabalho principalmente o ano passado (2019), que trabalhei como professora numa escola indígena. [...] às atividades eu pude fazer um equilíbrio, eu equilibrei com conhecimento teórico. [...] foi muito rico o conhecimento, me ajudou sabe, na parte das metodologias, foi mesmo indescritível a formação da Leducampo para mim. (Acadêmica L6)

Os conhecimentos adquiridos nos tempos universidades foram fundamentais, complementou aquilo que eu já tinha e a gente acaba sentindo dentro da sala

a própria mudança na gente, o jeito de trabalhar. Depois que comecei a Leducampo a gente enxerga as coisas diferentes, a gente passa a observar mais coisas que a gente não tinha valorizado. (Acadêmica L2)

Vale destacar que esses momentos de formação durante o TU, como demonstram as falas das acadêmicas, alcançaram resultados relevantes, como a qualificação das estudantes como docentes preparadas para atuar nas salas de aula das escolas do/no campo e na defesa dos direitos dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Corroborando Molina (2015, p. 156), para quem “é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educadores que dela participam”, os sujeitos representam sua formação como capaz de qualificar educandos do campo com visão crítica e emancipatória.

O TU e o TC possibilitam o entrelace dos saberes dos educandos e suas comunidades com o saber produzido na universidade (conhecimento científico). Conforme Santos (2012, p.127), “para que o trabalho pedagógico se efetive e cumpra seu objetivo (a formação omnilateral), faz-se necessária uma profunda relação entre os dois tempos formativos”. Nesse sentido, a Leducampo, estruturada em tempos alternados TU e TC, tem favorecido essa entrada para os sujeitos do campo, sendo a formação uma continuidade entre os saberes adquiridos na universidade e no campo; o que se modifica são os espaços onde ela se constrói. Percebemos isso na fala das acadêmicas L1 e L4: “Sim, muitos ali, iguais a mim se não tivesse tido esses TU e TC eram tempos que a gente ficava em casa poder fazer as atividades porque todos os dias eu creio que não conseguia”. (Acadêmica L1). “A modalidade de alternância em tempo universidade e tempo comunidade foi o que mais me ajudou, porque eu não precisaria sair permanentemente do campo para ter uma graduação, então isso realmente ajudou”. (Acadêmica L4)

As acadêmicas L2 e L6 confirmam a importância dos encontros TU e TC para suas práticas como professoras e para o acesso do sujeito do campo a um curso superior, sem ter de sair de sua comunidade ou do trabalho nas escolas do campo: “Sim, eu acho que esses tempos alternados TU e TC, favorecem sim, a entrada para que os alunos do campo consigam se formar em professores ou cursar uma faculdade”. (Acadêmica L2). “Sim, tem sido um leque do tempo comunidade e do tempo universidade, foi assim um engajamento que nos preparamos para trabalhar com os alunos do campo”. (Acadêmicas L6)

Nessa perspectiva, conforme o PPC (2014, p. 11), a relação entre TU e TC, embora com naturezas e metodologias diferentes, “são um *continuum* e convergem para a construção,

em movimento, de processos formativos teoricamente consistentes e significativamente aplicáveis no cotidiano das escolas do campo de MS”.

Para subsidiar a permanência dos alunos durante os momentos de TU, o curso mantinha recursos do Procampo, destinados ao custeio dos alunos com hospedagem, alimentação, transporte e material didático. Mas podemos observar, nas/das falas de duas acadêmicas, que esses direitos foram-se perdendo no decorrer do curso: “[...] eu deparei foi em relação às perdas que nós tivemos enquanto a hospedagem, aos recursos financeiros”. (Acadêmica L6). “[...] talvez assim, no decorrer do curso, a gente, foi pouco esquecido não pelo o curso eu acho, mas sim pela questão financeira que a gente foi ficando meio que de lado, pois o próprio governo foi deixando a gente de lado”. (Acadêmica L4)

Como apontam as entrevistadas, muitos direitos conquistados permaneceram apenas por alguns semestres; depois, no auge do curso, foram surgindo as barreiras e limitações de cunho burocrático comuns à maioria dos órgãos e instituições públicos. O curso passou por muitos entraves, sobretudo no gerenciamento dos recursos financeiros e da infraestrutura, acompanhado da demora na solução de problemas que ocorriam a cada encontro de TU.

Para a coordenação, o processo vinha sendo uma frustração: nunca se sabia se haveria um espaço adequado, transporte e alimentação para oferecer aos acadêmicos durante o TU. Esses problemas foram ficando cada vez mais constantes.

Portanto, durante o funcionamento do curso, muitos conflitos foram enfrentados pelo corpo docente e discente dentro dos espaços institucionais, quer os internos ou locais, quer os decorrentes do próprio sistema político vigente no país, como cortes de verbas para as instituições públicas.

Nesses aspectos, compactuamos com as palavras de Rodriguez (2013, p. 13): as políticas públicas direcionadas para a educação são precárias; o que “em alguns casos tem contribuído para o aumento da exclusão social, especialmente no setor do campo”. Acrescentamos aqui a fala da acadêmica L1, sobre o sentimento de revolta em face da desigualdade que enfrentou no espaço institucional:

Eu tenho uma crítica quanto à universidade – UFMS, em questão da discriminação em relação aos alunos do campo né, porque muito das vezes eu me senti discriminada ali, na faculdade, por ser do campo. Eles têm a visão do “jeca tatu”, daquelas pessoas que não tem conhecimento nenhum, daquelas pessoas que não tem nada na vida né e não é assim. A realidade ela é totalmente diferente, isso é falta de conhecimento por ser uma universidade. Eles tinham que ter um conhecimento maior e deixar a discriminação de lado né e procurar a ajudar essas pessoas. Por ser uma instituição pública para as pessoas que necessitam que precisem, que não

condição de pagar uma faculdade. Infelizmente sabemos que o Brasil é corrupto e essa corrupção ela entre nas Universidades Federais. Pois eles tiram de uma pessoa que não tem condição e dá para uma pessoa que tem condições e nós do campo entramos ali por uma vaga de direito nosso e eles já não aceitavam isso, mas graças a Deus né, tivemos professores que lutaram por nós até o final e ainda estão lutando pelo curso porque sabemos que tem pessoas que querem que terminem (extingue da universidade), querem acabar com o curso, mas temos o professor José Roberto, temos outros professores ai que sei que estão arregaçando as mangas e lutando em favor do nosso curso. (Acadêmica L1)

A fala de L1 vem corroborar palavras de Caldart (2011, p. 115), à medida que revela um olhar “movido pelo sentimento de dignidade, de indignação contra as injustiças”, em relação aos sujeitos do campo na atual conjuntura educacional.

Vale considerar ainda que a conquista da implantação da Leducampo foi quase ofuscada; no formato original, o curso conseguiu formar apenas duas turmas (2014 e 2015) e extinguiu-se. Um novo modelo de PPC, diminuindo o número de vagas e retirando a habilitação em Ciências Humanas e Sociais do currículo, permanecendo as áreas de Matemática e Linguagem e Códigos, configurou a nova proposta, que altera vagas para cada área e as especificidades do curso, representando a negação de direitos conquistados pelos sujeitos do campo no seio da universidade.

A alternância permanece na organização do curso, na perspectiva de uso dos instrumentos, na organização dos tempos (universidade e comunidade), mas a ausência de recursos e os entraves da gestão da universidade no reconhecimento dessa modalidade interferiram nas visitas às comunidades para que os professores pudessem reconhecer os territórios. Isso fez com que os docentes reorganizassem essas viagens. Na perspectiva de assegurar as visitas de estudo em TC, fez-se necessária a constituição de territórios específicos (Aquidauana, Sidrolândia e São Gabriel do Oeste) para operacionalizar a ida de um docente a cada um desses territórios no semestre letivo, a fim de se reunir, realizar e redimensionar ações concretas com os acadêmicos na comunidade rural.

Essa reorganização incidiu, no entanto, em não estar presente nas comunidades em que os acadêmicos residem e, por consequência, negar a possibilidade de participação de todos em momentos de concretizar atividades em TC, necessárias e imprescindíveis para reconhecimento de espaços e tempos junto às comunidades camponesas.

Assim, afirma-se que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMS se perdeu entre os desafios, as conquistas, tornando-se um novo curso no formato-padrão³⁰ da

³⁰ Usa-se o termo “padrão” no sentido genérico, que coloca as licenciaturas em um único formato, sem considerar suas especificidades.

Universidade. Isso afetou principalmente a alternância, que foi reestruturada sem possibilitar a utilização de instrumentos importantes e necessários, utilizados anteriormente, uma vez que o cronograma de aulas se modificou, não favorecendo um tempo maior dos professores com os estudantes em suas comunidades de origem.

4.2.3.2 Produção do conhecimento

Compreendemos que a universidade é lugar de produção de conhecimento. É lugar privilegiado para produção de conhecimentos a partir do conhecimento científico, do qual o sujeito se apropria. É nesta perspectiva que o conhecimento é tratado na Leducampo: como busca de apreensão de conceitos que possibilitem a compreensão de conceitos específicos de cada área, mas também do entendimento da formação da sociedade brasileira, tendo como premissa as temáticas relacionadas ao campo e suas históricas lutas.

Nesse sentido, “o processo pedagógico é um processo coletivo e por isto precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes” (CALDART, 2011, p. 123).

Para dialogar com essas reflexões, podemos evocar as falas de L2 e L5, para quem a formação vivenciada no curso ampliou a visão crítica e histórica sobre a vida e a escola do campo:

Ampliou da seguinte forma, antes dos conhecimentos da Leducampo eu tinha uma visão que a escola do campo era inferior, mesmo [...] porque estudei na escola no campo toda e podia sentir que existia uma diferença entre os alunos do campo e da cidade, a gente trazia isso com a gente que a gente era menos, não era capaz! Hoje como professora, mostro para os meus alunos que não é bem assim, que a gente não é diferente e mostrar que o campo tem sua identidade. [...] Mostrar para os meus alunos que eles são capazes e devem ter orgulho de sua identidade camponesa. (Acadêmica L2)

Sem dúvida, antes de eu ingressar na licenciatura em Educação do Campo - Leducampo, eu achava que o assentamento não vai ter progresso, aqui é lugar de velho, uma escola que não vai para frente, uma educação defasada. Depois que comecei a cursar a Leducampo, tive outra visão, que não pode pensar assim, e sim pensar em práticas que vai melhorar o nosso desempenho como professor, melhor essa escola, trazer novidades para essa comunidade para poder se desenvolver também e estabelecer metas até mesmo não só na escola, como na comunidade do que temos que fazer para melhorar. (Acadêmica L5)

Portanto, os trabalhos de formação desenvolvidos pelos docentes do curso, tanto no TU como no TC, conduziram a resultados relevantes, qualificando os estudantes como

docentes preparados para atuar nas salas de aula das escolas do campo, na defesa dos direitos dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Ao pensarmos em escolas do campo, é essencial partir do espaço coletivo existente, com sua intrincada rede de valores, costumes, rituais, crenças e contradições que constituem os saberes do campo e que se evidenciam no cotidiano da vida campesina.

Nesse sentido, há necessidade de reconhecer na universidade o lugar do conhecimento científico, mas também de compreender a possibilidade de articulação com os saberes populares que se evidenciam nas comunidades, nas memórias dos assentamentos, nas gerações que precedem e formam essa história.

Conforme Caldart (2011), faltam políticas e projetos de formação para essa população do campo. Nessa perspectiva, foi possível inferir, nas palavras das acadêmicas, que o curso propicia estudos e reflexões acerca da diversidade, da diferença e conseqüentemente da identidade, ratificando as ponderações da autora sobre a educação do campo:

[...] significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo (CALDART, 2011, p. 157).

A formação proporcionada pela Leducampo oportunizou aos discentes conhecimentos significativos para pensar o lugar e o processo formativo a partir da realidade, da concretude e materialidade da constituição e do desenvolvimento humano, porém não podemos negar que, “se quisermos constituir um processo de ensino e aprendizagem que tenha eficácia em propiciar a construção do conhecimento” (SANTOS, 2012, p. 134), carecemos de um novo currículo para a escola do campo. A esse respeito, merece destaque a fala de L5:

[...] um currículo diferenciado da cidade, a contextualização dos conteúdos, a gente saber distinguir que uma realidade é diferente da outra, pois não seguir um currículo da cidade, na qual é oferecido pelas secretárias educacionais, é passar por cima do conhecimento do aluno do campo, eu acredito que não tem condição mesmo. (Acadêmica L5)

A fala de L5 põe à mostra os objetivos da Leducampo para com a formação discente, que se materializa por meio do método dialético; um fazer pedagógico que se propõe problematizar a forma de produzir conhecimento e, por conseguinte, a forma de pensar a educação e a escola.

Na Leducampo, a produção do conhecimento se faz a partir da relação entre o conhecimento científico e saberes do campo; dois momentos que se articulam durante o tempo universidade e o tempo comunidade, ou seja, é a utilização da teoria para compreender a prática e a realidade da comunidade, ao tempo em que, ao praticar (práxis), a teoria também pode ser ressignificada. Conforme consta no PPC (2014, p.12), “a teoria privilegia a construção histórica-política-econômica-social-cultural e possibilita compreender a formação de professores/as de maneira contextualizada e para além dos espaços e tempos institucionais”.

Portanto, a relação entre a universidade e comunidade é uma parceria imprescindível para a licenciatura em Educação do Campo, com efeitos muito positivos no trabalho pedagógico na comunidade, como destacam as falas das entrevistadas. Como afirma Santos (2012, p. 143), essa parceria “tem o propósito de criar condições para a produção do conhecimento, a partir da Pedagogia da Alternância e de seus sujeitos”.

Além das questões apresentadas, temos o desafio da realização do Tempo Comunidade. Todavia o PPC (2014, p. 11) aponta que:

Ademais, durante o Tempo-Comunidade, será estabelecida a figura do professor mediador. Periodicamente, os alunos receberão a visita dos professores em suas respectivas localidades durante o Tempo-Comunidade e, além disso, cada professor mediador estabelecerá uma relação mais estreita com determinado grupo, que, em geral, será dividido de acordo as proximidades de moradia e/ou trabalho. Ou seja, cada um de nossos professores terá uma localidade que visitará com maior periodicidade, a fim de desenvolver atividades específicas com esse grupo, ter maior contato com as necessidades pontuais de cada região para propor, juntamente com os outros professores, ações que visem atender as peculiaridades de cada equipe.

Na fala das acadêmicas, há aspectos a serem melhorados no processo formativo do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com destaque aos entraves burocráticos para a compreensão e execução do TC, dentre os quais o financiamento e a infraestrutura necessários para que os docentes possam ir até as comunidades dos estudantes.

Algumas dessas dificuldades podem ser observadas na fala das acadêmicas, já que a licenciatura na UFMS recebe estudantes de várias regiões do estado de Mato Grosso do Sul: “[...] durante o Tempo Comunidade, esses encontros dos professores deveriam ter sido maiores, eles teriam que conhecer mais a realidade dos alunos deles”. (Acadêmica L1). “Talvez que tivessem mais visitas dos professores no campo, porque tinha essas visitas e conforme foi passando tempo isso foi ficando esquecido, sei lá parece que ficou só no papel

entendeu, as visitas deles a gente achava muito importante essas visitas” (Acadêmica L4). “[...] os professores da Leducampo que eles se engajassem mais com as escolas do campo, ter mais visita nas comunidades no Tempo Comunidade”. (Acadêmica L6)

[...] o Tempo Comunidade ficou falho, aponto como negativo o desenvolvimento no TC como era proposto e a universidade não conseguiu oferecer. [...] a universidade deveria fazer uma parceria com a comunidade na realização de palestras com os próprios professores das escolas que não estava cursando a Leducampo, pois estes ficaram esperando uma formação, faltou parceria entre universidade e as escolas e comunidade do campo. (Acadêmica L2)

Portanto, segundo os relatos dos sujeitos, a presença dos docentes na comunidade foi esvaziada com a carência de recursos para serem efetivadas, interferindo negativamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico na licenciatura e em parceria com a comunidade. Cabe ressaltar que essa parceria incide em possibilitar aos docentes ampliar a formação, no interior das escolas, como formação continuada, no sentido de contribuir com a formação dos professores em exercício.

Ressaltamos a importância de reconhecimento das escolas, conforme apontam Sales e Pimenta (2020):

Dentro de uma determinada comunidade, a escola tem o potencial de agregar múltiplas experiências e visões de mundo. Experiências ligadas às vidas dos sujeitos que ali se inserem. É na escola que acontecem reuniões entre a comunidade e é onde os pais dos alunos se encontram. Esse processo de união não deve ser neutro ou ingênuo. Ele precisa ser político, à medida que os membros sejam incentivados a discutir, refletir e pensar vários aspectos de suas vidas, iniciando pela escola dos filhos e o objetivo da educação que estes estão tendo. Este debate pode se estender à análise das possibilidades de mudanças, fortalecimento e crescimento da economia local, dentre outros assuntos que surjam (SALES; PIMENTA, 2020, p. 12).

É importante realçar que, nessas visitas, o caderno de campo foi instrumento de alternância importante, pois os registros e as fotografias foram sendo inseridos nesse caderno e possibilitando reflexões após as visitas referentes aos debates tecidos nas comunidades, nas escolas, nas associações, na casa dos estudantes e em casas de pessoas da comunidade. Debates que puderam dar visibilidade à escola na comunidade e realçar a importância da formação dos professores na licenciatura em pauta e da vivência dos docentes do curso.

4.3 A ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

4.3.1 Identificações

Os relatos aqui apresentados são resultados de uma entrevista semiestruturada, mediada por uma conversa realizada com duas docentes da Licenciatura em Educação do Campo. No quadro, apresentamos o perfil das entrevistadas, construído com base em autoidentificação.

Quadro 12 – Características das docentes

Entrevistadas	Idade	Formação	Cidade	Profissão
Docente L1	46 anos	Graduação em Pedagogia, mestrado em Educação e doutoranda em Educação.	Campo Grande	Professora
Docente L2	36 anos	Graduação em Letras, mestrado em Estudo de Linguagens e doutorado em Letras.	Campo Grande	Professora

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

Neste tópico, articulamos uma reflexão sobre a concepção e perspectivas das docentes da Leducampo como formadoras. Quanto às dificuldades encontradas pelas docentes em trabalhar no regime de Alternância no curso, suas falas apontam que:

São muitas as dificuldades, mas as principais, penso que se refere à falta de recursos para a aplicação dos instrumentos da alternância e a falta de compreensão da metodologia por parte dos acadêmicos principalmente. Nós observamos que partes dos acadêmicos não compreendem que precisam dedicar parte do tempo para os estudos enquanto estão em suas comunidades [...] presenciamos os acadêmicos fazendo atividades que eram previstas para o TC sendo realizadas no próprio espaço do TU. Então vejo que essa é dificuldade que realmente precisa ser sanada. Recursos financeiros inclusive que é um ponto chave e que muitas vezes no impossibilita de avançar. Falo em relação, por exemplo, as viagens, as visitas ao deslocamento dos professores, muita vezes o deslocamento dos próprios alunos e todas outras situações que nos já citamos anteriormente. (Docente L1)

As dificuldades que nos encontramos, foi muitas vezes quando se agendava, e se registrava no planejamento com todo um preparo e toda expectativa do que aconteceria nesses momentos, principalmente no tempo comunidade atrelado ao que acontecia no tempo universidade, muitas vezes essas viagens acabam sendo adiadas ou elas não aconteciam da forma como era esperado, no sentido de não ter carro ou não ter verba. [...] Mas as dificuldades geralmente foram em relação às viagens muitas vezes, em alguns momentos também talvez a não compreensão institucional da necessidade disso ou do que se tratava de fato alternância, eles confundiam muitas vezes com

Educação à distância. [...] essa confusão também muitas vezes em relação à natureza da Alternância foi um grande empecilho, foi dificuldade para essa concretização, nos ainda enfrentamos os vários desafios no sentido também da distância então, já que são vários municípios diferentes dentro do nosso Estado que nós atendemos na licenciatura em Educação do Campo. (Docente L2)

Algo muito marcante na fala das docentes foi a referência às viagens planejadas que muitas vezes não aconteceram, comprometendo a concretização do que foi planejado para articulação entre os dois tempos de formação. Essa questão é apontada como uma dificuldade bem presente na estrutura do curso. Apesar de reconhecerem a importância de os instrumentos da alternância não serem restritos às viagens, as docentes entendem que estas são necessárias em todas as etapas do curso, em diferentes momentos e tempos de formação.

Outra dificuldade encontrada e que tem relevância é a não identificação e reconhecimento do regime de alternância pelos gestores da universidade, que, em muitas reuniões, apontaram que poderia ser realizada na modalidade a distância, o que configura um equívoco na identificação, na organização e no reconhecimento desse regime na licenciatura em Educação do Campo. A falta desse reconhecimento gerou dificuldades de repasse de recursos, de organização dos alojamentos, de agendamento de ônibus para visitas de estudo com os alunos em ambientes educativos outros e, assim, também a insegurança em realizar o curso de forma a conferir a sua característica principal, a alternância.

Nesse sentido, a fala da docente L2 afirma a importância do contato “nas comunidades, no chão das escolas, conhecendo as famílias, as casas, as associações”, pois é a partir dessas visitas que o professor vai conhecer a história, a cultura e o modo de viver de cada acadêmico. Mas, além desse instrumento, o professor deve utilizar outros instrumentos da alternância como é citado na fala de L2:

[...] os instrumentos que garante a alternância e também que caracteriza a essência do próprio curso de Educação do Campo então na forma desses instrumentos de fato o caderno de campo, alguns planos de estudos, que são feitos pensados semelhantes à forma de estudo dirigidos, dos diários de memórias, as próprias viagens de estudos e formações, seminários organizados pelos professores ou alunos dentre outros instrumentos e também as próprias atividades quando elas dependem essencialmente da devolutiva daquilo que é pesquisado, daquilo que é materializado também nas comunidades que vai acontecer à continuidade do conteúdo em si, do conteúdo científico vamos dizer acadêmico ali da faculdade da disciplina no tempo universidade. (Docente L2)

A alternância nas licenciaturas em Educação do Campo deve ser materializada, por ser uma nova modalidade no curso e na própria instituição. Quando perguntamos as docentes

como essa alternância é materializada na matriz pedagógica da Leducampo, as respostas foram:

O projeto pedagógico do curso, ele contempla a alternância em sua matriz pedagógica, na distribuição da carga horária de cada disciplina, já está garantido o tempo presencial e o tempo comunidade ao longo do semestre do curso. Então isso já é previsto na matriz do projeto do curso. (Docente L1)

A alternância é materializada na matriz pedagógica do curso de uma forma muito concreta, segundo meu ponto de vista, porque ela consta de fato no nosso projeto pedagógico, toda a contextualização que espera de tudo isso, dessa atividade, é como um histórico, como surgiu uma justificativa para tudo isso, como ela é atrelada por área do conhecimento. Eu acredito que é a materialização, nesse sentido de nós garantirmos de fato que ela não está simplesmente inserida como um conteúdo porque ela não é um conteúdo de fato, ela é uma prática pedagógica e que ela precisa estar incorporada de fato nos nossos documentos oficiais que orienta o nosso curso, nesse sentido que ela está materializada. (Docente L2)

A alternância é de fato contemplada no Projeto Pedagógico do curso da Leducampo, mas será que, na prática, acontece? Conforme L2:

Agora como na prática de fato ela acontece é por meio de alguns instrumentos e esses instrumentos é claro que eles vão depender também do curso no sentido de unidade, mas também da individualidade de cada docente e de cada professor, então por vezes, vemos que isso acontece sim que praticamente a maioria (refere aos colegas docentes do curso) partilha, comenta, nos vemos daquilo que nos participamos também o que são utilizados os instrumentos que garante a alternância e também que caracteriza a essência do próprio curso de Educação do Campo. (Docente L2)

A fala de L2 deixa claro que a alternância é materializada no Projeto Pedagógico e também posta em prática pelos docentes, pois, ao trabalharem as disciplinas no tempo universidade, este deve acontecer entrelaçado com o tempo comunidade, por meio dos instrumentos utilizados pela alternância. Mas essa modalidade é vista como algo novo pelos próprios docentes do curso: “esses instrumentos vão sendo aos poucos assimilados por nós, que procuramos cada vez mais conhecer como outras licenciaturas do campo trabalham como as escolas também de Educação Básica oferecem a alternância”. (Docente L2)

É nesse sentido que os docentes necessitam reconhecer a importância do contexto desses alunos do campo, quando adentram a universidade. Em síntese, não existe uma proposta pronta a seguir, mas é a partir dela que, segundo Antunes-Rocha (2010, p. 405), “vai-se discutindo, revendo e ampliando as possibilidades de construir e organizar conteúdos,

tempos, espaços, processos e instrumentos avaliativos”, na possibilidade de “germinação, florescência, frutificação e produção de novas sementes”.

Nessa perspectiva, a Licenciatura em Educação do Campo deve compor seu projeto pedagógico de curso como uma prática social de enfrentamento das contradições da sociedade, para que, na prática pedagógica, seu projeto seja de transformação, considerando efetivamente os princípios, especificidades e demandas dos educandos do campo.

Se a alternância é a materialização do curso, perguntamos às docentes se têm pensado uma maneira diferente de trabalhar e organizar os conteúdos em suas aulas. Conforme as respostas de L1 e L2, os conteúdos trabalhados no curso foram elaborados e planejados em coletivo pelos professores, pelo colegiado e pelo MDE³¹, sendo assegurados no Projeto Pedagógico de Curso da Leducampo. Vejamos seus posicionamentos em relação à questão em pauta:

Então em busco trabalhar disciplinas pensando sempre, primeiramente no direito dos acadêmicos ao conhecimento científico, porque penso que essa é a função da universidade. Mas esse acesso ao conhecimento científico precisa estar em articulação e valorização da realidade específica dos camponeses: as suas vivências e seus saberes. Então eu penso que nas atividades realizadas com os acadêmicos nas diversas disciplinas é possível sim garantir essa integração, não é algo fácil, mas penso que é possível se fazer sim. (Docente L1)

Eu procuro trocar experiências com meus colegas professores também, as atividades em sala de aulas. [...] procuro trabalhar com tudo isso que faz parte da própria linguagem que aconteceria também em qualquer contexto educacional, mas com essas especificidades também em que esses alunos trazem ali das suas casas, das comunidades, do seu município, da sua escola por meio muitas vezes, vai depender também do conteúdo da disciplina, por exemplo, da área de Linguagem, por exemplos diários de memórias, o próprio diário de leitura ele é atrelado a esse cotidiano ali da sua casa, cotidiano familiar, onde é que acontece onde é que não acontece. Quando essa leitura ela é desempenhada lá no tempo comunidade, por exemplo, de uma obra literária, o que ela remete quem é da sua casa, da sua comunidade que teve contato com isso ou se ninguém teve contato com isso. [...] então como é que se pensa isso a partir da comunidade e muitas das vezes a própria alternância ela vem na forma de símbolos que são trazidos pelo tempo universidade, mas que são coletados durante o tempo comunidade nesse sentido de alternância mesmo, no sentido de formação do conhecimento do próprio saber. Então símbolos no sentido de saber de caixas de memórias, símbolos que fazem partes da terra, do chão, da minha constituição da minha família ou do povo que está nesse local ou onde eu vivo, onde eu moro, da coleta de história por narrativas escritas, por narrativas orais da forma de causos populares de lendas que são coletadas nessa comunidade, é coletado especialmente nessa família, nesse grupo familiar ou como esse grupo familiar ele é estruturado, de que forma ele se

³¹Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

manifesta ali naquele local qual é o contato também social que tem nessa comunidade com outras comunidades. Quais são os diálogos que acontece ali? [...] eu procuro fazer sempre muito atrelado a minha disciplina para de fato não ficar nada deslocado, aquela coisa a que é um item que precisa constar em tal coisa, eu procuro sempre acrescentar um instrumento que de fato vai contribuir e que esse aluno vai assimilar vai perceber toda a real importância a disso ao trazer a concretude da alternância para formação dele porque é o grande diferencial que nos temos na Licenciatura em Educação do Campo e a gente precisa garantir, precisa utilizar de tudo isso. (Docente L2)

Os depoimentos revelam a necessidade do engajamento do professor na organização do ensino em regime de alternância, mediado pela busca de instrumentos que de fato possibilitem articulação entre conhecimentos científicos e saberes populares. Engajamento que representa a alternância como um dos pilares da produção de conhecimento; portanto, como intersecção possível entre ensino, pesquisa e extensão, tripé que deve ser alvo dos docentes no interior da universidade.

Quanto à (necessidade de) harmonização dos conteúdos do curso, L2 afirma que isso “[...] é pensando algo no sentido transdisciplinar e interdisciplinar”, objetivando que esses saberes dialoguem entre si, de modo que as disciplinas ultrapassem, conforme Farias e Faleiro (2017, p. 58), “seu núcleo centrado de saber, e se preencha com outros saberes, em prol de compreender as singularidades do campo”.

O reconhecimento da importância do conhecimento científico também nasce da troca entre as disciplinas teóricas e práticas com os saberes do campo para a formação dos acadêmicos. Nesse sentido, é preciso que os docentes da licenciatura partam da lógica de ministrar disciplinas na óptica interdisciplinar e multidisciplinar, como a própria Docente L2 já mencionou, visando assim ao contexto do campo e rompendo, conforme Farias e Faleiro (2017, p. 58), com as “concepções reducionistas, produtivistas e fragmentadas urbanocêntricas”.

A fala das docentes vai ao encontro do que afirma Antunes-Rocha (2010, p. 403): “a alternância trouxe desafios para a organização dos conteúdos, para o material didático e para a relação pedagógica”. A alternância é diferenciada; não é uma modalidade a distância, ou um curso a distância, mas está inserida em um curso presencial, cujo regime é em alternância. A alternância pressupõe uma organização do tempo e do espaço da universidade e dos movimentos sociais em relação à estrutura curricular nas licenciaturas em Educação do Campo, a fim de atender aos imperativos dos sujeitos do campo. Tempos que não são apenas alternados, mas também sincronizados em momentos formativos.

Em relação à seleção dos conteúdos nas respectivas disciplinas, diante da organização em Alternância, vejamos o relato das docentes L1 e L2:

Os conteúdos das disciplinas são previamente selecionados e previstos na matriz curricular do curso e a partir daí, é dessa seleção prévia eu busco trabalhar com as atividades que envolvam as comunidades dos alunos, partindo então desse conhecimento científico, busco então propor atividades de pesquisa, entrevistas, diversas atividades e situações que conduzam os acadêmicos ao envolvimento com suas comunidades, penso que isso é bastante proveitoso e necessário também. (Docente L1)

Os conteúdos das minhas disciplinas eles são selecionados pensando em um primeiro momento no ementário, nós temos uma ementa a ser cumprida e que ela consta no nosso projeto pedagógico. [...] Então eu sempre penso as minhas disciplinas naquele conhecimento que é necessário, e nas atividades que são sempre mais lúdicas, coletas de informações, de reescrita e que precisam ser pensados ali onde meu aluno está e muitas vezes acontece nos outros cursos que não são somente da alternância. Essa questão da coleta na própria comunidade, no próprio local onde vive na própria casa, no entorno, na própria escola então isso faz parte também de uma forma particular que eu tenho de trabalhar também as minhas disciplinas. (Docente L2)

Os relatos das docentes mostram que, ao selecionarem seus conteúdos, elas os organizam em conteúdos científicos e também valorizam os conhecimentos de cada aluno, comunidade, escola. Assim, trabalham os elementos da cultura por meio de ações articuladas entre os tempos formativos.

Diante disso, mesmo que se observem alguns limites, segundo Farias e Faleiro (2017, p.60), é preciso que os docentes, ao ministrarem suas aulas, tenham como “objetivo formar Educadores do Campo, mas também necessitam estar estreitamente relacionados com as especificidades e conteúdos que envolvem o Campo”, para que possa haver impacto direto na formação dos professores que vão atuar nesse contexto e, com isso, o fortalecimento da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, o sujeito/docente também se constrói em sua atividade, não falando em uma atividade pura e simplesmente. Conforme Morettini (2000, p. 49), “[...] do conteúdo apreendido nessa atividade, da internalização das experiências vivenciadas. As marcas que individualizam o homem – o pensar, o agir, o sentir, os seus valores, conhecimento, visão de mundo dependem também dessa relação”.

Desse modo, a articulação Tempo Universidade e Tempo Comunidade na Licenciatura em Educação do Campo é prevista no Projeto Pedagógico do Curso? Conforme o PPC (2014, p. 11), acontece da seguinte maneira:

O curso será desenvolvido na dinâmica da Pedagogia da Alternância, com os dias letivos efetivados em Tempo-Universidade (40%) e Tempo-Comunidade (60%) e desenvolvido em tempo integral, utilizando os três períodos com atividades diversificadas e em diálogo com os saberes do campo (aulas expositivas dialogadas, visitas técnicas, levantamentos e pesquisas, observação de experiências, conversas, debates, seminários, sessões de estudo, participação em eventos das comunidades do campo ou promovidos pelos movimentos e organizações sociais, passeios culturais e outros).

Nessa perspectiva, as disciplinas são estruturadas de forma a contemplar esses tempos e espaços da universidade e na comunidade. A formação que acontece no tempo universidade, alternada com a formação no tempo comunidade, é apontada como uma temporalidade articulada com a espacialidade. Nesse sentido, Antunes-Rocha (2010) afirma haver condições para que a universidade possa funcionar em diálogo com as práticas e especificidades de cada realidade, seja na comunidade ou na escola.

Conforme o relato de L1, essa articulação acontece:

[...] No tempo universidade busca se garantir aos acadêmicos os conhecimentos científicos referentes a cada área do curso, [...] neste tempo os acadêmicos então são aproximados de referenciais teóricos e metodológicos que se constituem em um embasamento fundamental para a sua formação. Tais conhecimentos teóricos eles são articulados com os saberes relacionados à vida campesina, as vivências que eles têm durante sua vida do campo, trata-se por tanto de um esforço coletivo onde se busca garantir a articulação do conhecimento científico com os saberes ligados às vivências e práticas dos acadêmicos juntos as suas comunidades. (Docente L1)

Esse depoimento da professora revela a preocupação e a importância de apontar o conhecimento científico que gera a produção de conhecimento, que dá suporte teórico aos acadêmicos, em consonância ao que se materializa na organização de cada espaço em que esses acadêmicos estão inseridos.

Diagrama 3 – Saberes articulados no TU e TC



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

No relato de L2, essa articulação é prevista no Projeto Pedagógico do Curso da Leducampo por distribuição de carga horária dividida em tempo universidade e tempo comunidade e são articulados de modo bem concreto. Assim sendo, é preciso conhecer as particularidades do campo, seja na questão cultural, social, política e econômica para assim ao ministrar suas aulas, trabalhar de maneira interdisciplinar associando os saberes teóricos durante o Tempo Universidade com os saberes e experiências do campo no Tempo Comunidade.

[...] se o aluno, não desempenha as atividades no tempo comunidade, por exemplo, mesmo que ela não seja presencialmente aqui na universidade lógico que é realizado na comunidade dele e não entrega essas atividades ou ele não está presente quando o grupo se reúne lá nessa comunidade selecionada, comunidade específica isso é carga horária que ele perde também. Então ele pode ter uma reprovação justamente por não atender tudo isso, então é algo que acontece de fato na prática e que está atrelado nessa distribuição justa de carga horária. (Docente L2)

Nesse sentido, a fala da docente L2 aponta que todas as atividades teóricas metodológicas estão entrelaçadas, não há uma separação, em que o TU conta mais que o TC ou vice-versa. Nessa perspectiva indagamos as docentes se existe alguma contribuição da Universidade no processo de transformação da realidade das comunidades? Como isso acontece?

Eu penso que é visível desde a primeira turma da Leducampo, afinal nós somos a universidade e cada docente tem uma parcela de contribuição nessa transformação e no desenvolvimento das comunidades. Como se visualiza isso quando nos ouvimos os depoimentos de egresso. Por exemplo, a cerca do trabalho que vem realizando junto às escolas, das suas comunidades ou ainda quando participamos da conquista dos nossos acadêmicos que ingressam de cursos de pós-graduação de mestrado. Nós constatamos que de alguma forma temos contribuído. Então isso nos alegra muito saber que existe um valor, uma contribuição da universidade nesse sentido. (Docente L1)

Eu acredito que a universidade, que a escola é instituições que sempre vão de alguma forma contribuir nessa transformação da comunidade, da sociedade em geral. A licenciatura em Educação do Campo ela surgiu de uma necessidade real que veio do povo, que veio dos movimentos sociais então é de uma necessidade popular né, ela veio das comunidades ela não veio necessariamente de um governo e nessa medida a própria existência da licenciatura em Educação do Campo é uma forma de transformação social e especialmente quando nós pensamos que o público que é atendido. [...] a universidade ela contribui sim, cumpre seu papel, a própria pesquisa que você está fazendo, os nossos programas de pós-graduação, os nossos projetos de pesquisas de extensão especialmente compreende a comunidade isso é um processo de transformação que acontece. (Docente L2)

Por mais que a universidade contribui no processo de transformação, ainda são imensos os desafios nesse processo de formação no próprio interior da universidade. Conforme a docente L2, “quando nós lutamos para que permaneça a própria licenciatura específica para formar professores para o campo essa já é uma iniciativa de transformação”. Esse relato da docente nos remete, segundo Jesus (2010, p. 421) que:

[...] a continuidade da luta dos movimentos sociais, pela ampliação do acesso, sua participação na reconstrução dos currículos universitários, a luta pela autonomia da universidade e principalmente, a defesa de uma universidade para atender a classe trabalhadora deste país.

Também ancorados na ideia de Sales e Pimenta (2018, p.92)

A Educação do Campo propõe um modelo em que haja a centralidade no conhecimento dos sujeitos do campo, viabilizada pela participação dos movimentos sociais ligados à terra, desde o planejamento até a concretização de ações educativas, ou seja, não se faz esta educação sem essa participação ativa e propositiva desses sujeitos coletivos. Nesse cenário, a formação de um professorado específico e conhecedor da historicidade, da memória, das lutas, dos direitos adquiridos, dos debates e conquistas desses povos, se tornou condição na garantia de chegarem a alcançar um projeto de país com fortes tendências agrícolas sustentáveis e que valorize a produção familiar.

Mesmo diante de tantos desafios a necessidade dessa formação específica se faz presente nas falas coletadas, como aponta a docente L2 que nos mostra que ainda existe um

conflito de luta para manter o curso dentro desse espaço institucional “enquanto a licenciatura existe na instituição, ela é a universidade ela contribui para a transformação, mas sabemos que não é interesse de todos e muitas vezes vai haver esse conflito interno mesmo de fato, esse conflito institucional que é que queremos manter aqui”.

Assim, salientando Jesus (2010, p. 421);

O movimento não pode ser de dentro da universidade para fora, mas de dentro da luta concreta dos movimentos para a universidade – um outro espaço – um outro latifúndio do saber que necessita ser ocupado em todas as suas instâncias para se materializar uma educação humanizadora e emancipatória.

Nessa perspectiva, Jesus (2010) aponta que a licenciatura em Educação do Campo é algo de transformação das bases da educação superior. Por isso, é preciso formar um professor do campo engajado e consciente do seu papel no mundo real da classe trabalhadora do campo. Desse modo, a docente L2 acredita que:

A licenciatura em Educação do Campo ela é diversa, ela é diferente de fato, ela provoca, ela cutuca, pois ela está o tempo todo nos colocando nessa reflexão em nós, enquanto instituição, em nós enquanto docente, em nós enquanto estudantes. Ela vai provocar sim sempre isso, esse provocar ela já é um instrumento para transformar, ela não é um instrumento acabado, e sim de transformação. Ela é como diria Sócrates “ela é o mosquito que pica a égua (risos) e faz ela chutar”. Ela não é ainda, não é o ponto final, ela só é o início do parágrafo para se pensar, é só o início! (Docente L2)

Nesse sentido, afirma Leontiev (2004), as significações sociais não são infundáveis; são produto da história humana e transformam-se com as mudanças da sociedade, porém o momento histórico em que o sujeito está inserido deve ser levando em conta. Assim, o desenvolvimento do sujeito representa o resultado do processo histórico-cultural. Nesse sentido, o conhecimento acontece pela interação com o social, na troca com o outro sujeito e consigo mesmo, internalizando conhecimentos, representando papéis e funções sociais. Todavia, a contribuição da licenciatura em Educação do Campo, na condição de universidade, no processo de transformação do sujeito, é, conforme a fala da docente L2:

[...] algo que vai transformar lá cerne de tudo dessa grande necessidade educacional, essa grande necessidade até mesmo em relação ao trabalho, essa grande necessidade de que acontece justamente por pensar com outra mentalidade. Uma mentalidade diferente daquela que a universidade pensou até então né. (Docente L2)

Sobre essa fala de L2, vale evocar reflexões de Piatti (2013, p. 54):

É preciso refletir sobre o ensino, sobre as relações entre o mundo do trabalho, sobre a sociedade, sobre a formação docente e compreender como esse profissional se relaciona socialmente, se constitui como sujeito atuante no espaço onde exerce a sua atividade. É na atividade que se revela um processo contínuo de significação, que é construído nas relações desenvolvidas em cada contexto, num processo dialético, o que pode dar sentido à profissão.

No momento atual, quais são as principais tensões e desafios que a Leducampo enfrenta no processo de sua institucionalização na UFMS? A esse questionamento (em relação às tensões e desafios no curso), L1 assim se manifesta:

As tensões para citar algumas a falta de recursos de toda ordem, as dificuldades financeiras que envolvem desde a alimentação, o transporte dos acadêmicos, a compra de materiais para desenvolvimento do curso, para desenvolvimento da própria aprendizagem, ausência do acesso à tecnologia ou ainda o acesso bastante precário, especialmente nesse momento de pandemia o acesso ficou muito evidente e a falta de reconhecimento e valorização do curso, penso que isso é tensões que nos temos vivenciado desde o início e continua muito presente. (Docente L1)

Os desafios são inúmeros, mas para citar alguns eu diria que a valorização do curso pelos próprios acadêmicos, pelos docentes e pela universidade em geral é um grande desafio ainda a ser alcançado né, é superado. A garantia de política focada ao desenvolvimento de expansão das licenciaturas em educação do campo são bandeiras de lutas que a tempo vem se buscando, mas que ainda são unificas, insuficientes eu diria, precisamos romper com essas barreiras. Buscar avançar! Outro desafio é colocarmos em prática os outros instrumentos que nós poderíamos estar e é utilizando e com bastante propriedade para que o curso se desenvolvesse de uma forma mais adequada, mais efetiva para que a alternância de fato acontecesse de modo a desenvolver melhor, a promover o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (Docente L1)

A fala de L1 nos remete ao que estão vivenciando no curso; as tensões e os desafios apresentados são dificuldades que interferem nos processos de ensino e aprendizagem na formação dos professores. E estes, segundo Faria e Faleiro (2017, p. 59), “irão atuar e serem educadores que promovam a disseminação do conhecimento e a transformação social, melhorando a qualidade de vida das comunidades rurais e diminuindo as barreiras entre campo e cidade”.

A docente L2 não se pronunciou sobre as tensões e desafios do curso nesse processo de institucionalização, pois esteve afastada do curso por mais de um ano, por estar se dedicando ao doutorado. Mas afirma que “é preciso continuar em constante luta para a permanência e compreensão da natureza do curso na instituição e isso nós sempre precisamos

reafirmar e mostrar dentro da própria universidade”. A fala de L2 remete à importância de consolidar a identidade dessa complexa licenciatura tanto no espaço da Universidade Federal de Mato Grosso quanto no próprio estado.

Em análise do Projeto Pedagógico de Curso e dos depoimentos de discentes e docentes, foi possível inferir que, no curso em análise, os desafios foram muitos. Desde a implantação à execução, à atuação dos docentes e até mesmo à organização e elaboração do Projeto de Curso.

Um projeto elaborado a muitas mãos, que traz recortes teóricos que não traduzem em todas as áreas as especificidades do curso, resultando em um trabalho hercúleo para os docentes, responsáveis por organizar seus planejamentos para consolidar a formação necessária aos ingressantes. Outra questão é a necessidade de um trabalho coletivo entre docentes, muitas vezes difícil, tendo em vista as especificidades do curso, mas também a compreensão dessas especificidades pelos docentes, questão retratada nos depoimentos das acadêmicas entrevistadas.

A implantação desvela as dificuldades de um curso diferente, com especificidades e exigências singulares, como dispor de espaço para alojar os acadêmicos, de cronogramas de aulas diferenciados, de recursos para deslocamento dos professores, de possibilidades de pensar material didático diferenciado, assim como a organização do ensino em regime de alternância.

A alternância se coloca como metodologia necessária e possível para formação de professores em licenciaturas em Educação do Campo, mas torna-se um desafio, pois precisa ser pensada e organizada, construída conforme o tempo e o espaço de cada licenciatura, tendo em vista a origem dos acadêmicos, a região em que vivem e a organização das comunidades e os processos produtivos que acontecem nessas comunidades. É preciso compreender a dinâmica desse regime e como ele traduz a possibilidade de ingresso e permanência dos acadêmicos na universidade e a possibilidade de concluir a formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de cursos em nível superior tem sido favorável à efetivação do direito à educação, em nome da superação da desigualdade social, resultante das lutas dos movimentos sociais por Política Pública para formação de educadores do campo, pelo direito a uma educação aliada à luta pela terra. Assim, os cursos de licenciatura em Educação do Campo devem ser pensados de modo a ressignificar os saberes e o conhecimento científico, intelectual, que devem ser consubstanciados na práxis educativa em direção a uma educação humanizadora de seus educandos e que vise à transformação social.

Nesse sentido, cabe sempre indagar: Quem são esses sujeitos do campo? São homens e mulheres, trabalhadores do campo. São crianças e jovens. São seres humanos que, conforme aponta Leontiev (2004, p. 279), “é um ser de natureza *social*, que tudo que tem de humano provém de sua vida em *sociedade*, no seio da cultura criada pela humanidade”. Assim, o indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres humanos, no nosso planeta, que são *criadores* (LEONTIEV, 2004, p. 279). Criadores no sentido de suscitar possibilidades de indagações.

Neste trabalho, elegemos, como fonte de indagações e, portanto, lugar de pesquisa, a Licenciatura em Educação do Campo ofertada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o objetivo geral de conhecer o regime de Alternância praticado nesse curso, como uma das possibilidades de formação de professores para atuar em escolas do campo.

Para atingir o objetivo proposto, partimos da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que concebe o homem como produto e produtor de cultura, e selecionamos procedimentos de investigação (entrevistas e análise documental) que nos permitissem conhecer e discutir questões pertinentes à história de sujeitos do campo e à educação do/no/para o campo.

Nesse percurso, analisamos documentos, que regem as políticas públicas da Educação do Campo e, especificamente o PPC do curso em tela, buscando descrever a formação na licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Leducampo e, em particular, a modalidade de Alternância ali praticada. Identificados os elementos teóricos e metodológicos do regime da Alternância presentes nas experiências de formação superior do educador do campo na Leducampo da UFMS, passamos a discutir, com base no referencial construído, em diálogo com as falas das acadêmicas e docentes entrevistadas, o papel do regime de alternância na oportunização do acesso, da permanência e

da formação dos sujeitos no curso, em busca do cumprimento de nossos objetivos específicos: analisar os documentos/ regulamentos, resoluções/leis que regem as políticas públicas da Educação do Campo e apresentar, descrever e discutir a formação em regime de alternância na licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Leducampo.

A partir das análises dos dados coletados, evidenciou-se a importância de cursar uma licenciatura em Educação do Campo em tempos alternados (tempo universidade e tempo comunidade), que permite aos sujeitos a permanência no campo enquanto cursam um curso de nível superior. Sem ter a necessidade de deixar esse espaço, continuarão na luta pela sua sobrevivência e por políticas públicas que garantam dignidade aos povos do campo. Além disso, a alternância poderá possibilitar a materialização dos diversos princípios da Educação do Campo como, por exemplo, a questão da relação do trabalho com a terra.

Nesse sentido, constatamos que a alternância permite a relação teoria e prática, relação essa indissociável de uma formação que se pautar pelos saberes, pela cultura dos diversos povos do campo e que desenvolva práticas educativas contra-hegemônicas que contribuam na construção da escola do campo.

Quanto às falas das entrevistadas, revelam, por um lado, que as características específicas do curso definidas e “asseguradas” no edital de criação em 2013 foram-se perdendo dentro do espaço da instituição. Durante o funcionamento do curso, várias situações desafiadoras foram enfrentadas pelos discentes e docentes, com tomadas de decisão significativas para impedir que o curso se extinguisse.

Na percepção das acadêmicas, os trabalhos de formação desenvolvidos pelos docentes do curso, tanto no TU como no TC, previstos no referido PPC, alcançaram resultados relevantes, uma vez que qualificaram educandos do campo e os dotaram de visão crítica e emancipatória para atuar como docentes preparadas para o trabalho nas salas de aula das escolas do campo e na defesa dos direitos dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Por outro lado, os dizeres dessa categoria de sujeitos apontam que ainda existem, apesar dos avanços e das conquistas, muitos estereótipos sobre a educação proposta nas políticas públicas para os sujeitos do campo, o que, no caso da Leducampo da UFMS, desencadeou mudanças na própria identidade do curso.

Identificamos também alguns aspectos da história do processo formativo das entrevistadas que as identificam com o lugar social a que pertencem e dizem pertencer, identificando-se como sujeitos da luta pela terra e como sujeitos que resistem. Foi possível, na fala das acadêmicas, desvelar desafios enfrentados para a realização do curso, dadas as

condições do sujeito do campo, o que deixa visível a necessidade de concretização de políticas de formação para as pessoas que vivem no campo.

Já a análise dos dizeres das docentes indicou as dificuldades encontradas para trabalhar no regime de Alternância. Elas apontam a falta de recursos para a efetivação dos instrumentos da alternância, em especial as visitas às comunidades, muitas vezes planejadas e não executadas pela falta de conhecimento da instituição, pois o curso na modalidade de alternância acabava sendo confundido com educação à distância.

As docentes enfatizaram a importância de trabalhar as disciplinas no tempo universidade atreladas com o tempo comunidade por meio dos instrumentos utilizados na alternância para alcançar a necessária coerência no/do trabalho pedagógico do curso.

O depoimento das docentes revela a necessidade da construção coletiva para a organização do ensino em regime de alternância, favorecendo a troca de experiências e o planejamento participativo, o que só se concretizará pelo uso efetivo dos instrumentos que possibilitam a articulação entre conhecimentos científicos e saberes populares. Nesse sentido, essa articulação representa a alternância como um dos pilares da produção de conhecimento.

Assim compreendida, a alternância tem uma organização do tempo e do espaço da universidade e dos movimentos sociais em relação à estrutura curricular nas licenciaturas em Educação do Campo, a fim de atender aos imperativos dos sujeitos do campo. Tempos que não são apenas alternados, mas também sincronizados em momentos formativos.

Mas é um desafio enfrentado tanto pelos movimentos sociais do campo quanto pelos discentes e docentes que assumem esse desejo de institucionalização da Leducampo sem alijá-la de suas origens. Origens constituídas na luta pela reforma agrária, pela educação do campo e pela permanência de escolas no campo. Posto isso, ressaltamos a importância de reconhecer o contexto desses alunos do campo quando adentram a universidade.

Ao respondermos à indagação inicial – se a modalidade de alternância possibilitou *acesso* e *permanência* para a formação dos acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMS –, podemos fazê-lo afirmativamente. As análises empreendidas confirmam que, a despeito dos entraves ou dificuldades, foi o regime de alternância que possibilitou às turmas de 2014 e 2015, em sua maioria, a conclusão do curso. Mais que isso: favoreceu que, como egressas, pudessem integrar-se às escolas do campo em MS, na condição de professoras (e professores) habilitadas(os) em um processo de formação que as(os) coloca como sujeitos de direito, no interior da universidade, em seu projeto profissional e pessoal.

Portanto, ao analisarmos o PPC do curso e ouvirmos as vozes dessas acadêmicas e professoras a contar suas histórias, estamos contribuindo para a constituição dos sentidos de

uma aprendizagem a ser inscrita, histórica e culturalmente, na história da educação brasileira e, por extensão, na história da humanidade.

Por fim, cabe uma problematização: o lócus pesquisado ainda requer um repensar do lugar e do processo formativo a partir da realidade, da concretude e materialidade da constituição e do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, M. de. F. A; MARTINS, A. A. (Org.). **Territórios educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ARROYO, M. G. Prefácio. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores (a) do Campo. Cedes, Campinas, Unicamp, 2007. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622007000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 abril 2020.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma educação no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma educação no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: **Articulação nacional por uma educação básica do campo**, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2.

BATISTA, J. A. O; MOLINA, M.C. Vozes do campo: educadores em formação e o exercício da análise crítica de materiais didáticos do acervo das minibibliotecas. *In*: FONTOURA, J.L.; DILLMANN, M.; ROSA, G. R.; VANIEL, B. V. (orgs). **Vozes do campo**: ressignificando saberes e fazeres. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988** – Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília-DF: 1997.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394, de 1996** – Senado Federal, Senador Ramez Tebet, Brasília-DF: 2002 a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**. Parecer CNE/CP nº 22/2020 de 8 de dezembro de 2020. Brasília: CNE/CP, 2020.

BERNARDES, M.E. M. A consciência na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural. *In*: BERNARDES, M.E.M.; BEATÓN, G. A. (orgs). **Trabalho, educação e lazer**: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do campo**: contribuições para um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. p. 10 – 31.

CALDART, R. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDAS, R. F. L.; SOUZA, M. P. R. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 18, nº 1, p. 17 – 25. janeiro-abril, 2014.

CARVALHO, J. G. **A formação por alternância na licenciatura em educação do Campo na UFV**: experiências e representações sociais dos educandos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2017.

CEDRO, W. L.; NASCIMENTO, C., P.. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. *In*: MOURA, de O. M. (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

COELHO, F. **A alma do MST?** A prática da mística e a luta pela terra. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

CORREA, D. M. N; BATISTA, M. X. Alternância no Ensino Superior; o campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A; MARTINS, A. A. **Tempo Escola e Tempo Comunidade**: territórios educativos do campo: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

CORREA, O. L. **Formação de professores em Educação do Campo**: a licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2008-2012). 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017. 146p.

FARIAS, M; FALEIRO, W. **Rompendo as cercas da Universidade: A Educação do Campo na UFG-Catalão/GO.** Novas Edições Acadêmicas, 2017.

FERNANDES, B. M.. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979 – 1999).** 1999. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: CALDART, R. S. (Org). **Por uma educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2011, p.19-62.

FERREIRA, F. de J; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação.** Ano v. n. 9, jul/dez. 2011, p. 1-14.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 37. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra: 1987.

GUIMARÃES, M. A. C.; SANTOS, F. G. **Breve histórico da Educação do Campo no Brasil.** 2009. Disponível em: <<https://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001cmstxtl.htm>>. Acesso em: 02 de junho de 2020.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HAGE, S. **Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará, Região Amazônica.** Belém, PA: Geperuaz, 2004.

JESUS, S. M. S. A. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. *In*: SOARES, L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p. 232 -250.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do campo.** 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.p.79-85.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2. ed. 2004.

LIMA, S. L. P. **A alternância na licenciatura em Educação do Campo**: representações sociais dos docentes da UFV. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2017.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum linguístic**, Florianópolis, v. 13, nº4, p. 1572-1586. out/dez, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegantes, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **RESOLUÇÃO/SED nº. 2501, de 20 de dezembro de 2011**, republicado no D.O. nº 8.096 de 26 de dezembro de 2011. Dispõe sobre Educação do Campo da rede estadual de ensino.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, Marília – SP, vol. 14, nº 2, maio-agosto 2014.

MOLINA, C. M. Cultivando princípios, conceitos e práticas. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 15, p.30-39, 2009.

MOLINA, C.M. Possibilidades e limites de transformações da escola do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura do Campo- UFMG. *In*: ANTUNES-ROCHA, M.I.; MARTINS, A.A.(org.) **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, C. M. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, v. 31, n. 55, p. 145-166, mar. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39849/24744>. Acesso em: 09/01/2021.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.M. Desafios e perspectivas na formação de educadores: Reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. *In: SOARES. L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente***. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 369-388.

MOLINA, M C; SÁ, L. M. A licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. *In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.) **Licenciaturas em educação do campo** – registros e reflexões a partir das experiências-piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-25, e4539138, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994539>

MOLINA, M. C.; HAGE, S.. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MORETTINI, M. T. **A aprendizagem dos professores em contexto de grupo-oficina na apropriação da teoria histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2009.

MOTTA, Maria Alice Ales Da; URT, Sônia da Cunha. Pensando a docência: formação, trabalho e subjetividade. **Série-Estudos-Periódico do Mestrado em Educação UCDB**. Campo Grande - MS, n.24. p. 89-106, jul/dez.2007.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu: 20 e 21 de novembro de 2008.

NOAL, M. L. Saberes da educação básica do campo em MS: pontes entre roças, escolas, palavras. *In: ARAÚJO, A. P. C.; VARGAS, I. A. (Org.). **Dinâmicas do rural contemporâneo***. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, p. 295-328, 2014.

NOSELLA, P. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, M, E. Educação do Campo como direito humano: movimentos sociais, história e lutas pela educação do campo. *In*: PIATTI, C. B., OLIVEIRA, J.R.R. (orgs). **Educação do Campo no Mato Grosso do Sul: ampliando a construção da identidade das escolas do campo**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, p.104-136, 2021.

OLIVEIRA, S. M; BERNARDES, M. E. M. O trabalho e o lazer como unidade dialética no processo de humanização. *In*: BERNARDES, M.E.M.; BEATÓN, G. A. (orgs). **Trabalho, educação e lazer**: contribuições do enfoque Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017.

PIATTI, Célia, Beatriz. **A constituição das professoras em escolas da região pantaneira**: uma análise, histórico-cultural. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, 2013.

PIATTI, C. B. Pedagogia da alternância: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura. **Boletim GEPEP**. v. 03, n.05, p.48-64, dez.2014.

PIATTI, C. B.; URT, S. da C.. Narrativas na pesquisa em educação: questões que suscitam. **Revista contrapontos**, n.3, p. 464-478, 2014.

PIATTI, C. B. Formação em Alternância: tempos de formação ou formação em tempos? *In*: VALENÇUELA, M.; TENO, N. A. C.; PROENÇA, M. G.S. (orgs). **Formação de Professores**: linguagem, identidade e cultura. Curitiba: CRV, 2016.

PIATTI, C. B. Espaços e tempos de leitores e de leituras: a escola do campo em contexto. **Revista Inter-ação**. Goiânia, v. 43, n. 1. p. 01-90. jan/abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v.41.50377>. Acesso em: 22 de junho de 2020.

PIATTI, C. B. **Licenciatura em Educação do Campo**: espaço de garantir direito humano e social. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16901>. Acesso em: 20 de março de 2021.

PIATTI, C. B. **Idiossincrasias para e nas licenciaturas em Educação do Campo**. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva>. Acesso em: 18 de abril de 2021.

PIATTI, C. B; OLIVEIRA, J. R. R. de. Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem. **RBEC**. Tocantinópolis/BR. v. 4. 2019.

PIATTI, C. B; SILVA, J. S. da. A mística na licenciatura em Educação do Campo: imagens, tempos, espaços e experiências. **Revista Imagens da Educação**, v. 11, n. 1, p. 179-197, jan./mar. 2021. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/50069/751375151677>
Acesso em: 24 de abril de 2021.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S.Vigostski. São Paulo, Cortez, 2005.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção e Educação de Direitos Humanos v. 4).

QUEIROZ, J. B. de. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/UFG, Goiânia, GO, 1997.

QUEIROZ, J. B. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília/UnB, Brasília, DF, 2004.

QUEIROZ, V. D. S. O trabalho docente nas escolas do campo sob a perspectiva da psicologia histórico cultural. *In*: ARAÚJO, A. P. C. e VARGAS, I. A. (orgs). **Dinâmicas do rural contemporâneo**. Campo Grande/MS: UFMS, 2014.

RODRIGUEZ, M. V. **Educação do campo**: movimentos sociais, legislação, políticas públicas e gestão compartilhada. Campo Grande, MS: UFMS, 2013.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.16, n.2, p.199-208, abr /jun. 2011.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios da psicologia geral**. Lisboa: Editora Estampo, v. VI, 2. edição, 1977.

SALES, S, da Silva; PIMENTA, A, R. Políticas públicas para educação do campo e formação de professores no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debates**, v.7, n.1, p. 77 – 94, jan./abr. 2018. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46398/25495>> Acesso em: 10 de maio de 2021.

SALES, S, da Silva; PIMENTA, A, R. Programa de bolsas de iniciação à docência: as experiências educativas desenvolvidas em escolas do campo e quilombolas no estado de Tocantins-Brasil. **Revista Extensão**, v. 4, n. 4, p. 10 -16, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/4204/2403>>. Acesso em 10 de maio de 2021.

SANTOS, R. B.. Histórico da Educação do Campo no Brasil. *In*: II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios teóricos e práticos, 2011, Florianópolis. **Anais do II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: UFSC, 2011. v. 1. p. 1-14.

SANTOS, S. P. de. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. 163 p.

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

SAVIANI, D. Prefácio. *In*: NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

SILVA, L.H. Concepções e práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. *Nuances: estudo 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/view/760/780>: acesso em 24/01/2020.

SILVA, M.V; SILVA JÚNIOR, A. F. Políticas educacionais para a educação do campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p. 314-332, set. 2012.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do Campo e políticas educacionais: avanços, contradições e desafios. *In*: URT. Sônia da Cunha (org.). **Políticas Educacionais e formação: produção, projetos e ações em educação**. Campo Grande: Editora Oeste, 2017. p.185-200.

SOBREIRA, M. F. C; SILVA, L.H. Vida e construção do conhecimento na pedagogia da alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n.2, p.212-227, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.

TELAU, Roberto. **Plano de Estudo: a metodologia da Pedagogia da Alternância**. Colatina: [s.n], 2015.

TULESKI, S. C. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico de Curso**. Campo Grande: Licenciatura em Educação do Campo – Leducampo. Campo Grande, 2014.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Del Arte**. Barcelona: Barral Editores, 1972.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L.S. 1896-1934. **Teoria e método em psicologia** / Lev Semenovilch Vygotsky; tradução Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e Pedagogia)

ZANELLA, A.V.; REIS, A.C.; TITON, A.P.; URNAU, L.C.; DASSOLER, T.R. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis: UFSC, 19 (2), p. 25-33, 2007.