



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA CELESTE GOMES DE FARIAS

ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: contribuições
da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA

BELÉM

2019

MARIA CELESTE GOMES DE FARIAS

**ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: contribuições
da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof. Dr. Salomão Hage.

BELÉM

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F224a FARIAS, MARIA CELESTE GOMES DE
ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO
EDUCADOR: Contribuições da Licenciatura em Educação
do Campo a partir da UNIFESSPA / MARIA CELESTE
GOMES DE FARIAS. — 2019.
314 f. : il.

Orientador(a): Prof^a. Dr^o. Antonio Salomão Mufarrej Hage
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade
Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Alternância Pedagógica. Formação de Educador do Campo.
Licenciatura em Educação do Campo. UNIFESSPA..
I. Título.

CDD 370

MARIA CELESTE GOMES DE FARIAS

**ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: contribuições
da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Data de Aprovação 01/_03/_2019

Conceito: _Aprovada e Indicada para Publicação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salomão Hage (Orientador)

Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Nilsa Brito Ribeiro (Avaliadora Externa)

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA

Prof. Dr. Isabel Antunes Rocha (Avaliadora Externa)

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof. Dr. Eliana Felipe (Avaliadora Interna)

Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Georgina Kalife Negrão (Avaliadora Interna)

Universidade Federal do Pará – UFPA

AGRADECIMENTOS

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

Agradeço à minha família, ao meu filho Mateus, amor da minha vida, pelos muitos momentos que compreendeu e também por não ter compreendido o porquê fiquei muitas vezes sem lhe dar atenção;

Ao meu esposo, Charles, pela ajuda diária na construção da tese, lendo, relendo, cortando, recortando. Com certeza, sem sua ajuda, seria tudo mais difícil;

Agradeço à minha mãe que, apesar de não entender muito o sentido de uma tese na formação, nem do trabalho intelectual, me ajudou (às vezes me matando para fazer um parágrafo, ela perguntava: escuta, tu não vai trabalhar?);

Agradeço ao Salomão pela orientação; desde a Especialização, estamos fechando um ciclo.

Agradeço à Banca, às professoras Dr^a Eliana Felipe e Georgina Negrão, referências na minha formação acadêmica desde a Graduação em Pedagogia;

Agradeço à Professora Dr^a. Isabel Antunes, por se dispor em contribuir com o trabalho;

Agradeço à Professora Dr^a. Nilsa Brito, profissional referência na formação do Curso LPEC/UNIFESSPA. Ela sabe melhor que eu a importância do Curso na vida dos sujeitos na Região do Sudeste do Pará;

Agradeço a todos os docentes do Curso LPEC/UNIFESSPA, em especial **Maura dos Anjos; Glaucia Moreno; Margarida Alves; Amintas Lopes; Iran Possas; Maria Neusa; Carlos Gaya; Rodrigo Muniz; Evandro Medeiros; Haroldo de Souza; Bruno Malheiros; Rita de Cassia; Joseane Carvalho; Guilherme Moura; Jeronimo Silva; Maria Celia; Paola Giraldo; Cristiane Cunha; Valdomiro Pinheiro; José Savio; Lucivaldo Costa; Edimara Ferreira; Tereza Maracaipe; Cristina Macedo; Idelma Santiago** por todo apoio que me deram na coleta dos dados; não sei como dizer obrigada, se a tese apresenta lacunas com certeza é por minha limitação em compreender a totalidade do objeto, pois por parte dos profissionais da FECAMPO sempre recebi total liberdade para realizar o trabalho;

Um agradecimento muito mais que especial a todos aos educandos da LPEC (pela quantidade não consigo nomear todo nestas paginas) com quem tive a grata satisfação de aprender em todos os momentos de socialização do Tempo/Espaço Universidade em que participei. Pensava: puxa vida, não vou conseguir perceber toda a dinâmica formativa que se materializa nos relatos, nas riquezas de aprendizagens nos acompanhamentos do

Tempo/Espaço Localidade, por todas as vezes que recebi apoio, me enxerguei nos educandos trabalhadores na luta para cursar o ensino superior, que bom que muitos deles não precisaram ter que deixar o campo para ter direito à formação; a luta continua, pois muitos ainda precisam adentrar e pintar a universidade de povo;

Agradeço aos movimentos sociais e sindicais do campo que atuam na materialidade do Curso, em especial as meninas da Comissão Pastoral da Terra- CPT que me acolheram com toda atenção na Cabanagem, e, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST na pessoa de Maria Raimunda incansável, fundamental na mobilização, na organização, acompanhamento e formação dos educandos LPEC;

Agradeço ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará na minha formação acadêmica- PPGED;

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com a Concessão de Bolsa Acadêmica;

Agradeço ao Observatório da Educação OBEDUC pela possibilidade de participar da Pesquisa Observatório da Educação Superior do Campo – OBEDUC com a pesquisa Educação Superior do Campo: Uma Análise de Práticas Contra Hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte;

Agradeço à Rede de Pesquisa UNIVERSITAS/Br, que desenvolveu o Projeto Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil. No Subprojeto 7 – Educação Superior e Educação do Campo.

Agradeço aos vários colegas do Geperuaz;

Agradeço à Michele Gonçalves pelas andanças para a UNIFESSPA para poder concluir a tese;

Agradeço à Selma Pena e a Darinez Lima, amigas de todas as horas;

Agradeço à colega Edinilza Magalhaes, pelas escutas, pelo apoio;

Agradeço ao Professor Drº Orlando Nobre, pelos muitos livros que me emprestou;

(...) porque eu acho que os 10 anos da Educação do campo na UNIFESSPA – a Licenciatura em Educação do Campo em Alternância Pedagógica tem que considerar que nós temos passos significativos, que nós temos uma história muito bonita de luta, de resistência, mas isso aqui também é conquista, a gente conquistou por que a gente lutou e isso tem que ser celebrado, tem que ser dito que a classe trabalhadora chegou a Universidade através da luta, que os camponeses e as camponesas estão na Universidade porque a gente lutou e isso tem que ser dito, e isso não tira a verdade, e isso se for sistematizado, problematizado vai ferir a ciência por que? Nós consideramos dentro dos debates que a gente na Região na luta com o agronegócio, com a mineração, com o latifúndio que só estão se refazendo e mudando de cara. Nós consideramos que isso que estamos fazendo aqui faz parte do processo de construção da luta contra-hegemonica, nós estamos nesse caminho, nessa construção e tem dado trabalho e tem conflitos, tem tensões, mas isso já é um passo e por que isso não pode ser celebrado? Por que isso vai tirar de nós as assertivas ou as provocações e as problematizações assertivas que podem se dar na construção do conhecimento? E porque claro nós estamos sujeitos a errar – até que ponto esse processo formativo dar conta das situações e ser uma luta contra hegemônica? Mas é uma tarefa nossa, acredito mesmo antes da Educação do Campo esta Universidade sempre esteve em processos de construção da luta junto com os camponeses. Então a organização da luta, a centralidade do processo de disputa e é importante que não se perca isso. É preciso se movimentar, é preciso a gente fazer com os nossos coletivos se organizem para dar conta da luta, é importante a gente ouvir os sujeitos dizer nós estamos resistindo, por que acreditamos que é preciso resistir, que é preciso seguir nesse processo de construção (Maria Raimunda, MST. No Seminário de Alternância Pedagógica LPEC/UNIFESSPA, Marabá-PA, 2018).

RESUMO

A tese teve como objetivo identificar e analisar as contribuições da Alternância Pedagógica desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, para a formação dos educadores, no que tange os princípios da educação do campo. A pesquisa fundamentou-se em pressupostos de caráter qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados a análise documental; a pesquisa participante; entrevistas semiestruturadas. Para o levantamento dos dados foram ouvidos quinze educandos; sete formadores da LPEC e dois representantes do Movimento social MST. A organização e análise dos dados está estruturada em quatro **Eixos I** - Alternância Pedagógica: formação, trabalho e terra nas práticas formativas do educador do Campo; **Eixo II** – Alternância Pedagógica: Contribuições para uma Formação Humana, Política do Educador do campo; **Eixo III**- Alternância Pedagógica na Formação do Educador: contribuições para Incidências nas escolas, comunidades do campo e Universidade; **Eixo IV**- Alternância pedagógica na formação do educador e a Produção do Conhecimento a partir das práticas da pesquisa educativa. A estrutura da tese encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos as concepções hegemônica de formação e a contra-hegemônica na perspectiva do Movimento de Educação do Campo e o desenvolvimento da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. No segundo capítulo, expomos os princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância e a Alternância Pedagógica na formação do educador do campo. No terceiro capítulo, apresentamos o contexto histórico social da Região do Sudeste do Pará, onde está situada a UNIFESSPA, e expomos a organização da Alternância Pedagógica no Curso LPEC. No quarto capítulo, analisamos os dados estruturados nos quatros Eixos Temáticos a partir do olhar dos sujeitos do processo formativo, destacando as contribuições da Alternância Pedagógica na formação do educador do campo. Os resultados da pesquisa nos levaram a identificar diversas contribuições da alternância. As contribuições apontam para a materialidade dos princípios da Educação do Campo como práticas educativas que incidem na realidade das escolas e comunidades que valorizam a cultura, os saberes, os conhecimentos dos povos; a alternância contribui para uma formação que tem como matriz formativa a relação com a terra e o trabalho dos sujeitos do campo, aponta para uma formação humana e política do educador, bem como para a produção de conhecimento socialmente comprometido com a classe trabalhadora do campo.

Palavras-chave: Alternância Pedagógica. Formação do Educador do Campo. Licenciatura em Educação do Campo. UNIFESSPA.

ABSTRACT

The thesis aimed to identify and analyze the contributions of the Pedagogical Alternation developed in the Course of Licenciatura in Education of the Field, at the Federal University of the South and Southeast of Pará - UNIFESSPA, for training of the educators, regarding the principles of the education of the field. The research was based on assumptions of a qualitative nature, having as instruments of data collection the documentary analysis; participant research; semi-structured interviews. For the data collection fifteen students were interviewed; seven LPEC trainers and two representatives of the Social Movement - MST. The organization and analysis of the data is structured in four Axes I-Pedagogical Alternation in the formation of the educator: contributions that Focus on the dynamics of the Schools, Communities of the field and University; Axis II - Pedagogical Alternation: training, work and land in the training practices of the field educator; Axis III- Pedagogical Alternation Contributions to a Human Formation, Field Educator's Policy; Axis IV - Pedagogical alternation in the formation of the educator and the Production of Knowledge based on the practices of educational research. The structure of the thesis is organized in four chapters. In the first one we present the hegemonic conceptions of formation and the counter hegemonic from the perspective of the Field Education Movement and the development of the Degree in Field Education in Brazil. In the second chapter we expose the theoretical principles of methodological of the Pedagogy of Alternation and the Pedagogical Alternation in the formation of the educator of the field. In the third chapter we present the historical social context of the Region of Southeast of Pará where it is located of UNIFESSPA we present the organization of the Pedagogical Alternation in the Course LPEC. In the fourth chapter we analyze the data structured in the four Thematic Axes from the view of the subjects of the formative process highlighting the contributions of the Pedagogical Alternation in the formation of the educator of the field. The results of the research led us to identify several contributions of the alternation. The contributions point to the materiality of the principles of Field Education as educational practices that affect the reality of schools and communities that value culture, knowledge and knowledge of the people; the alternation contributes to a formation has as formative matrix the relation with the land and the work of the subjects of the field; the contribution of alternance points to a human and political formation of the educator, as well as alternation contributes to the production of knowledge socially committed to the working class of the field.

Keywords: Pedagogical Alternation. Training of the Educator of the Field. Degree in Field Education. UNIFESSPA.

RÉSUMÉ

La thèse visait à identifier et à analyser les contributions de l'alternance pédagogique développée dans le cadre du cours de Licenciatura en éducation du terrain de l'Université fédérale du sud et du sud-est de Pará - UNIFESSPA, pour la formation des éducateurs, concernant les principes de l'éducation du terrain. La recherche était basée sur des hypothèses de nature qualitative, ayant comme instruments de collecte de données l'analyse documentaire; recherche participante; entretiens semi-structurés. Pour la collecte de données, quinze étudiants ont été interrogés; sept formateurs LPEC et deux représentants du Mouvement social - MST. L'organisation et l'analyse des données sont structurées en quatre axes I-Alternance pédagogique dans la formation de l'éducateur: contributions axées sur la dynamique des écoles, des communautés de terrain et de l'université; Axe II - Alternance pédagogique: formation, travail et atterrissage dans les pratiques de formation de l'éducateur de terrain; Axe III - Contributions d'alternance pédagogique à une formation humaine, politique de l'éducateur de terrain; Axe IV - Alternance pédagogique dans la formation de l'éducateur et la production de connaissances basée sur les pratiques de la recherche en éducation. La structure de la thèse est organisée en quatre chapitres. Dans le premier, nous présentons les conceptions hégémoniques de la formation et le contre-hégémonique du point de vue du mouvement pour l'éducation sur le terrain et du développement du diplôme en éducation sur le terrain au Brésil. Dans le deuxième chapitre, nous exposons les principes théoriques méthodologiques de la pédagogie de l'alternance et de l'alternance pédagogique dans la formation de l'éducateur du domaine. Dans le troisième chapitre, nous présentons le contexte social historique de la région du sud-est de Pará, où se situe l'UNIFESSPA, et nous présentons l'organisation de l'alternance pédagogique dans le cours LPEC. Dans le quatrième chapitre, nous analysons les données structurées dans les quatre axes thématiques du point de vue des sujets du processus de formation, soulignant les contributions de l'alternance pédagogique à la formation de l'éducateur du domaine. Les résultats de la recherche nous ont amenés à identifier plusieurs contributions de l'alternance. Les contributions soulignent la matérialité des principes de l'éducation sur le terrain en tant que pratiques éducatives qui affectent la réalité des écoles et des communautés qui valorisent la culture, la connaissance et la connaissance de la population; l'alternance contribue à une formation a comme matrice formative la relation avec la terre et le travail des sujets du domaine; la contribution des points d'alternance à une formation humaine et politique de l'éducateur, ainsi que l'alternance, contribuent à la production de connaissances socialement engagées pour la classe ouvrière du domaine.

Mots-clés: Alternance pédagogique. Formation de l'éducateur du terrain. Diplôme en éducation sur le terrain. UNIFESSPA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educandos Entrevistados na Pesquisa	46
Quadro 2 – Formadores Entrevistados	47
Quadro 3 – Expansão da Licenciatura em Educação Superior do Campo	99
Quadro 4 – IES que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo e que não participaram do Edital 02/2012.....	101
Quadro 5 – Polos de Acompanhamento do Tempo Espaço Localidade.....	172
Quadro 6 – Formas de Ingresso das Turmas por ano – 2009 a 2018	180
Quadro 7 – Eixos Temáticos do Curso LPEC	186
Quadro 8 – Organização Tempo-Espaço Universidade TEU na LPEC/UNIFESSPA.....	190
Quadro 9 – Itinerário das Viagens de Campo das Turmas: 2015, 2016 e 2017 do Curso Licenciatura em Educação do Campo/UNIFESSPA.....	193
Quadro 10 – Pesquisas Socioeducacionais dos Tempos Espaços Localidades –TEL na LPEC/UNIFESSPA.....	202

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE	Agenda Global Estruturada para a Educação
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	Comunidades Eclesiais de Bases
CEB	Câmara de Educação Básica
CECAF	Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas
CEFFAS	Centro Familiar de Formação por Alternância
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
EFA	Escolas Famílias Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
ERNELEC	Encontro da Região Norte dos Estudantes de Licenciatura em Educação do Campo
FADESP	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FECAMPO	Faculdade de Educação do Campo
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FETRAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo

GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPA	Instituto Federal de Educação do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERRA	Instituto da Terra
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
LPEC	Licenciatura Plena em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OBEDUC	Projeto de Pesquisa Observatório da Educação Superior do Campo
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGS	Organizações Não Governamentais
PA	Pará
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONERA	Programa de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação de Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
STR	Sindicado dos Trabalhadores Rurais

SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
TU	Tempo Universidade
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESSPA	Universidade do Sul e Sudeste do Pará
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUZIDO A TEMÁTICA DE ESTUDO E SUA RELEVÂNCIA	14
As questões de pesquisa	26
a) Objetivo geral.....	27
b) Objetivos específicos	27
Aproximações com a temática.....	27
Referenciais teóricos e metodológicos que embasam a pesquisa	32
a) A concepção de ciência e abordagem teórica da pesquisa.....	32
b) O tipo de pesquisa	34
c) A trajetória ao <i>locus</i> de pesquisa e os contatos com os sujeitos do processo formativo em alternância pedagógica na LPEC/UNIFESSPA	37
d) Procedimentos metodológicos nas etapas da pesquisa.....	42
e) O processo de sistematização e organização dos dados e a perspectiva de análise	48
A organização da tese.....	52
CAPÍTULO 1 – A PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR A PARTIR DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	54
1.1 A perspectiva hegemônica de formação docente no Brasil	55
1.2. Princípios orientadores para a formação de educadores na perspectiva do Movimento de Educação do Campo.....	74
1.3 Licenciatura em Educação do Campo e a perspectiva de construção de uma formação contra-hegemônica.....	93
CAPÍTULO 2 – ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO.....	112
2.1 Pedagogia da Alternância: princípios teórico-metodológicos desde a origem	113
2.2 Alternância Pedagógica como princípio formativo e teórico/metodológico na formação do educador do campo.....	135
CAPÍTULO 3 – A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIFESSPA.....	158

3.1	Contextualização histórica da Amazônia Paraense na Região do Sul e do Sudeste: contribuições para os Processos Formativos em Alternancia Pedagógica na LPEC/UNIFESSPA.....	158
3.2	Os educandos do Curso LPEC/UNIFESSPA: <i>locus</i> de origem e perfil dos sujeitos	167
3.3	O PRONERA e suas contribuições para os processos formativos no curso de LPEC/UNIFESSPA.....	172
3.4	A organização do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo na UNIFESSPA em Alternância Pedagógica.....	177
3.4.1	Alternância Pedagógica nas etapas do Tempo/Espaço Universidade pelos eixos temáticos na LPEC/UNIFESSPA	189
3.4.2	Alternância Pedagógica - Tempo/Espaço localidade e as práticas formativas pela pesquisa.....	202
CAPÍTULO 4 – CONTRIBUIÇÕES DA ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO: O OLHAR DOS SUJEITOS DO PROCESSO FORMATIVO		218
4.1	Eixo I - Alternância Pedagógica: formação, trabalho e terra nas práticas formativas do educador do campo	218
4.2	Eixo II - Alternância Pedagógica: contribuições para uma formação humana, política do Educador do Campo	232
4.3	Eixo III - Alternância Pedagógica na formação de educador: contribuições para transformações nas escolas, comunidades do campo e Universidade	244
4.4	Eixo IV - Alternância pedagógica na formação do educador e a produção do conhecimento a partir da prática da pesquisa educativa	268
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		287
REFERÊNCIAS		302
ANEXOS		318

INTRODUZIDO A TEMÁTICA DE ESTUDO E SUA RELEVÂNCIA

A tese tem como intencionalidade identificar e analisar as contribuições da alternância pedagógica para a formação de educandos educadores/educadoras na materialidade dos princípios da Educação do Campo nos processos formativos do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo-LPEC na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

A demanda por políticas públicas de formação do educador do campo se impõe desde 1998 e 2004, como consta nos documentos das I e II Conferência Nacional de Educação do Campo. O fruto dessas lutas deu origem às 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 (MOLINA, SÁ, 2012).

As lutas do coletivo dos movimentos sociais do campo forçou o Ministério da Educação- MEC, por meio da Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, a instituir, em 2005, um Grupo de Trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. As pesquisas, estudos e trocas de experiências do Grupo de Trabalho foram realizadas com pesquisadores e instituições que desenvolviam o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, como a UFMG, que desde 2005 já vinha construindo o Curso em parceria com movimentos sociais, como o MST, nos moldes que temos hoje, ou seja, com a organização em alternância e formação por área de conhecimento. Assim, o Grupo de Trabalho produziu resultados que orientaram para a criação, no âmbito do MEC, do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) (MOLINA, 2012).

Em 2007, o MEC lança a carta convite e começa um processo de expansão das Licenciaturas em Educação do Campo com a experiência piloto desenvolvida por quatro instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB) – na primeira turma, em parceria com o Instituto Terra (ITERRA), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) (MOLINA; SÁ, 2012).

Nos anos de 2008 e 2009, são lançados editais de chamada pública que ampliaram a possibilidade de execução dessa graduação para todas as instituições que desejassem concorrer à sua oferta. Em 2011, o processo de expansão das Licenciaturas em Educação do Campo, por meio do PROCAMPO, abrangia cerca de 30 instituições públicas, como universidades e institutos em todas as regiões do país. Os editais seguintes ampliaram o

número de instituições públicas de ensino superior, chegando, em 2012, a 42 instituições que passaram a desenvolver o curso.

No processo de expansão dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, por meio do PROCAMPO, nas instituições públicas de ensino superior, se evidencia uma diversidade de projetos políticos pedagógicos que pode representar aspectos positivos, pois muitos vêm sendo construídos considerando as especificidades institucionais e dos sujeitos envolvidos. Porém, é preciso que tais projetos garantam os princípios na sua materialidade de origem das Licenciaturas, tais como “a necessária vinculação das práticas formativas curriculares nos cursos com o mundo da vida dos sujeitos educandos/educadores¹ das escolas e comunidades rurais” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 2).

No que diz respeito à organização curricular, a Licenciatura em Educação do Campo prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância pedagógica entre tempo acadêmico e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo. A alternância, enquanto estratégia teórica e metodologia de organização didática pedagógica, intenciona, entre outros, evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência dos educadores em exercício nas escolas do campo, no curso superior (MOLINA, 2012).

Inicialmente, muito dos diferentes princípios teóricos, políticos, pedagógicos, metodológicos e organizativos das experiências formativas em alternância vem do histórico da Pedagogia da Alternância nos países europeus, como França, Itália e no Brasil que, historicamente, está imbricada na luta dos agricultores familiares localizados no meio rural pelo direito de acesso à educação que, de alguma forma, era e é negada pelo Estado, bem como a luta por uma educação que considere as suas vivências, seus saberes, sua cultura. Uma educação construída a partir dos referenciais da vida no campo (SILVA, 2003; 2012); (RIBEIRO, 2010).

¹ O Termo educador, ao longo da tese, se coaduna com o entendimento de Caldart (2002), que explicita uma visão alargada de educadores em nossa trajetória *por uma educação do campo*. Temos, também, construído um conceito mais alargado de educador. Para nós, é educador aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva, todos somos, de alguma forma, educadores, mas isto não tira a especificidade desta tarefa: nem todos têm como trabalho principal educar as pessoas e conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações (p. 27).

Silva (2012, p. 24), fazendo um estudo da história do conceito de alternância na França, conclui que "a emergência do conceito de alternância pedagógica na sociedade francesa foi resultado de um longo e contraditório caminho". Para a autora, as diversas experiências de formação de jovens do campo pela alternância, por diferentes instituições públicas e movimentos sociais, através de programas e projetos, nos permite perceber não uma única alternância, mas uma diversidade de alternâncias que se materializam a partir da realidade institucional, pedagógica e formativa dos diversos sujeitos sociais envolvidos.

Lima (2014) nos diz que a Alternância Pedagógica se caracteriza por "dois elementos primordiais: (1) A organização do tempo escolar, que alterna momentos na escola e momentos de formação na família; (2) O uso de ferramentas pedagógicas" (p. 4) que proporcione a integração dos saberes em processos de diálogo entre os saberes escolares e os saberes da realidade dos alunos (as) e da comunidade.

Nesse sentido, Ribeiro (2010) expõe que o termo alternância pedagógica é polissêmico, fato que pode ser compreendido pelas seguintes razões: "as atividades de aprendizagens são construídas de maneira diversas, de acordo com os sujeitos que as assumem, as regiões onde ocorrem as experiências, e as concepções teóricas que fundamentam suas práticas" (p. 293). Contudo, as diversas concepções também apresentam elementos comuns, como a articulação entre o tempo destinado às atividades escolares e o tempo reservado para as atividades de trabalho e relação teoria e prática.

Para Queiroz (2004), apesar da histórica experiência em Pedagogia da Alternância no Brasil, a partir das Escolas Famílias Agrícola, Casas Familiares Rurais e Centros de Formação em Alternância desde meados de 1960. As instituições universitárias que hoje vêm implementando programas e projetos para a formação dos educadores nas escolas do campo, como nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvem a alternância pedagógica que compreende os processos educativos construídos no tempo universidade e tempo comunidade. 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.

Nesse sentido, a experiência formativa que nos propomos a identificar e analisar no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo LPEC na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA se organiza em alternância pedagógica registrada em documentos, como no Projeto Político de Curso – PPC (UNIFESSPA, 2014); Planos e Roteiros de Pesquisa e nos relatos dos sujeitos do processo formativo via entrevista concedida a esta Pesquisa:

(...) alternância a gente usa o termo no sentido do verbo alternar, nós alternamos espaços, práticas, sujeitos, tempos pedagógicos criando uma dinâmica que dá movimento à formação, nós não isolamos a formação a um tempo, a um espaço, mas nós alternamos a formação em diversos espaços, tempos, práticas, saberes, sujeitos para dar a dinâmica nós alternamos isso de forma integrada, não de forma fragmentada, alternamos isso de maneira planejada, logo, de maneira pedagógica, nós planejamos o processo de alternar e integrar esses tempos e espaços para eles serem educativos, logo, se ela (alternância) é planejada, se é uma prática educativa planejada, ela é uma ação pedagógica (Evandro, Docente LPEC)².

Para Silva (2019, p.2) a alternância construída na Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA organizada em atividades curriculares obrigatórias realizadas em diversos tempos, espaços e sujeitos é carregada de “intencionalidade pedagógica que orienta para o alcance dos objetivos da formação, evidenciando a ideia do termo alternância pedagógica” que procura articular os tempos, espaços e sujeitos dos processos formativos. Assim, Espera-se que os cursos de licenciatura em Educação do Campo, organizados em alternância pedagógica, contribuam para dar centralidade aos diferentes tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que vivem e que se organizam para continuar garantindo sua reprodução social nos territórios educativos (MOLINA; SÁ, 2012).

Para Molina e Sá (2012), a organização da licenciatura do campo em alternância pedagógica contribui para a formação do perfil do educador que os sujeitos coletivos do Movimento de Educação do Campo buscam construir, ao apontarem para a necessidade de compreensão mais ampliada de seu papel de educador na sociedade, na escola e nas comunidades rurais.

Assim, no contexto da Educação do Campo e em termos metodológicos, a alternância consiste em uma organização pedagógica que alterna tempos e espaços de aprendizagens, em muitas experiências, denominados em tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC). No Tempo Escola, os alunos permanecem por um período de tempo, no espaço da escola, dependendo da estrutura do curso, os educandos ficam em regime de internato e constroem práticas formativas em que os conhecimentos acadêmicos-científicos devem dialogar com os conhecimentos produzidos a partir das vivências dos sujeitos do processo formativo (MOLINA; SÁ, 2012).

Por sua vez, no Tempo Comunidade, os educandos retornam as suas propriedades familiares, ou as comunidades, assentamentos ou aos acampamentos para colocarem em

²Docente do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo- LPEC/UNIFESSPA em Entrevista via WhatsApp concedida a esta Pesquisa no dia 13 de Novembro de 2018.

prática os conhecimentos construídos no TE (RIBEIRO, 2010). A alternância articula teoria e prática, numa relação de práxis em processo em que se alterna aprendizagem escolar com situações de trabalho educativo (GRAMSCI, 1982) no cultivo da terra pelos agricultores familiares rurais. Assim, a alternância pedagógica vem se constituindo como importante estratégia para a escolarização dos sujeitos do campo ao oportunizar a continuidade do estudo sem ter que deixarem de viver-morar-trabalhar nas comunidades.

Nos princípios da alternância pedagógica, como parte do processo formativo dos sujeitos do campo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Destaca-se a busca por formas inovadoras de educação e de currículo contra-hegemônicos na intenção da conquista da hegemonia pela classe trabalhadora (GRAMSCI, 1982), que primem pela articulação teoria e prática sob a perspectiva da práxis na organização do trabalho pedagógico no contexto escolar e nas comunidades; bem como construir conhecimentos a partir da realidade dos educandos em formação e, principalmente, desenvolver, por meio da prática do educador do campo, intervenções qualificadas nas escolas de Educação Básica do campo.

A Licenciatura em Educação do Campo, com organização pedagógica e curricular em alternância, considerando os princípios teóricos, políticos, metodológicos e didáticos, assume uma visão de educação que não se reduz à escolarização, mas compreende as práticas culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas, para manterem suas identidades socioculturais. Nesse entendimento da relação entre educação e cultura como práticas sociais historicamente construídas pelo homem em sociedade, Williams propõe:

Devemos aprender e ensinar uns aos outros as conexões que existem entre uma formação política e econômica e uma formação cultural e educacional, e, talvez o mais difícil, as formações de sentimentos e de relações que são nossos recursos mais imediatos em quaisquer formas de luta (WILLIAMS, 1997, p. 133).

Para Molina e Freitas (2011), entre os desafios para a construção das Licenciaturas em Educação do Campo encontra-se o de promover processos, metodologias e posturas docentes que permitam a “necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais” (p. 28). Busca-se desencadear processos formativos que oportunizem aos educandos dos cursos das licenciaturas em

educação do campo – LEdoCs³ a apropriação dos métodos e estratégias de trabalho da produção científica, sem, contudo, reforçar nos futuros educadores o preconceito, a recusa e a desvalorização de outras formas de produção de conhecimento, saberes e culturas produzidas pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Entende-se que os processos formativos que ocorrem no tempo escola e tempo comunidade devem buscar o vínculo permanente entre o conhecimento que a ciência produz e as questões atuais da vida dos sujeitos do campo. Os fenômenos da realidade atual precisam ser estudados em toda a sua complexidade, tal como existem na realidade, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades nas suas contradições, no seu movimento histórico.

Como característica fundamental, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo devem apresentar a organização metodológica em alternância pedagógica. Além disso, os editais do MEC/SECADI (2008; 2012) expõem que os projetos políticos pedagógicos das instituições públicas de ensino superior devem considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, estabelecer condições metodológicas e práticas para que os educandos/educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão dos projetos político pedagógicos das escolas do campo e:

d) apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas (BRASIL, 2008, p. 2).

Para Antunes-Rocha e Martins (2011), a alternância que vem sendo desenvolvida nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições de ensino superior que aderiram ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO apresenta “possibilidades e muitos desafios”. As autoras destacam que um dos desafios da organização do curso em alternâncias envolvendo em tempo acadêmico e tempo comunidade é que ao compreendê-los como processos contínuos de ensino e aprendizagem, a experiência exige "uma reelaboração do formato do que se ensina, como se ensina, da avaliação e da relação educadores e educandos" (p. 224). Outro desafio tanto para os educandos como para

³ Nas experiências de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil vem se adotando uma diversidade de siglas, ou seja, não se adota apenas o termo LEdoC. Por exemplo, na UNIFESSPA, se chama Licenciatura Plena em Educação do Campo - LPEC, na Universidade Federal de Viçosa – UFV, Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Agroecologia – LICENA; na UFMG Licenciatura em Educação do Campo- LeCAMPO, e na UnB Licenciatura em Educação do Campo LEDOC.

formadores das universidades é garantir o desenvolvimento de atividades relativas à observação, descrição e análise da realidade, isto é garantir a pesquisa como eixo estruturante da alternância nas práticas pedagógicas entre escola e comunidade.

Entre as várias dificuldades enfrentadas pelos educandos no período de tempo comunidade está a de desenvolver os processos de pesquisa e intervenção na realidade de suas comunidades sem a presença do formador, pois é o momento em que, geralmente, se encontram sem a companhia do coletivo de educandos e formadores. Às vezes, é difícil intervir nas escolas do campo e nas comunidades para socializar os conhecimentos trabalhados no tempo acadêmico (ANTUNES-ROCHA, MARTINS, 2011).

Costa (2012), em pesquisa sobre a Formação do Educador do Campo a partir da ótica do PROCAMPO no Estado do Pará e tomando como objeto de análise o Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA/ *Campus* Portel no Marajó, enfatiza que um dos desafios no interior do Curso de Licenciatura em Educação Campo é justamente a efetivação da prática da alternância pedagógica. Uma vez que tanto pelo olhar dos educandos, como dos formadores, essa organização curricular é desafiadora por pressupor romper com a visão fragmentada de formação e também pelo fato dos formadores das instituições de ensino superior nem sempre possuírem conhecimento da realidade do campo e das diferentes comunidades de onde os educandos são oriundos.

A autora enfatiza também que muitos formadores das instituições de ensino superior, nos momentos formativos do tempo acadêmico, não conseguem fazer a devida relação entre os conhecimentos e práticas culturais produzidos pelos sujeitos do campo com os conhecimentos científicos trabalhados na academia. Dessa forma, os diferentes saberes e a cultura do contexto do educando nem sempre são levados em consideração, implicando diretamente no viver/morar/estudar/trabalhar, mesmo tendo a alternância pedagógica como princípio da formação desses educadores.

Outro desafio que vem se apresentando no interior dos cursos é o acompanhamento dos formadores das universidades nas atividades desenvolvidas no processo do tempo comunidade, pois são muitas as dificuldades de acesso às comunidades dos educandos, bem como a não identidade do formador com a realidade de vivências e condições de estrutura na vida dos sujeitos do campo (COSTA, 2012).

Nos setes seminários nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo que ocorreram desde a implantação do PROCAMPO, os debates, discussões, análises envolvendo o coletivo de atores que vem atuando na construção dos Cursos nas instituições de ensino superior, como coordenadores, formadores, educandos, movimentos sociais do campo,

gestores do MEC, das universidades, municípios e das escolas do campo, evidenciam que a materialização da alternância pedagógica na Licenciatura em Educação do Campo é um dos principais desafios do curso, devido a diversos fatores, tais como:

- A exigência do diálogo entre os conhecimentos científicos produzidos historicamente, trabalhados no tempo acadêmico, e os conhecimentos dos sujeitos do campo, que os educandos/educadores produzem nas pesquisas desenvolvidas no tempo comunidade;

- As dificuldades dos formadores em trabalhar com a alternância, pois a maioria não passou por formação acadêmica que proporcionasse o diálogo com as diversas áreas de conhecimento, evidenciando, assim, as resistências para construir práticas interdisciplinares, que é um dos princípios fundamentais da alternância pedagógica;

- As dificuldades também se mostram na relação com os movimentos sociais, pois o modelo hierárquico e centralizador de muitas instituições de ensino superior que não têm a tradição do diálogo construtivo com os movimentos sociais nos espaços coletivos, como no planejamento, na gestão participativa, nas definições administrativas, pedagógicas e curriculares do Curso, leva a embates e conflitos, já que os representantes dos trabalhadores do campo exigem a participação qualificada na construção dos processos formativos;

- Dificuldades das instituições formativas para realizar o acompanhamento pedagógico nos tempos comunidades por fatores diversos, como a falta de infraestrutura de transporte para o deslocamento até as comunidades e escolas rurais onde os educandos estão inseridos e desenvolvem as pesquisas; as distâncias geográficas e a falta de recursos financeiros necessários para o deslocamento até as comunidades (que para a maioria das instituições se agravou após o término dos recursos financeiros do PROCAMPO, em 2016, nos cursos que faziam parte do Edital de 2012);

- Resistência de formadores em construir práticas interdisciplinares entre as áreas de conhecimento que os Cursos contemplam;

- Os processos seletivos, em algumas universidades, não garantem a especificidade e a diversidade do público que constitui o povo do campo, para o qual o curso se destina. Isso proporciona a entrada de educandos nos cursos que não possuem vínculo orgânico com a realidade do campo, dificultando a materialidade da alternância pedagógica.

Nos relatos de Caldart, por ocasião do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação, em 2014, 42 instituições passaram a desenvolver o Curso por meio do PROCAMPO. As que apresentavam maior consistência e propriedade em desenvolver os processos formativos em alternância em torno das estratégias pedagógicas, dos instrumentos,

da relação teoria e prática, em termos das concepções na diversidade de alternância que vêm se consolidando nos Projetos Pedagógicos dos cursos, são as instituições que apresentam histórico de envolvimento e diálogo com os movimentos sociais do campo:

[...] a parceria das universidades com as organizações dos trabalhadores, com os movimentos sociais do campo ficou claro que as universidades que já têm essa caminhada de vínculo com o povo, com os movimentos sociais, têm muito mais facilidades para materializar a alternância. Isso ajuda bastante, porque cada um com seu saber, cada um com o seu acúmulo (CALDART, Representante ITERRA, entrevista concedida no IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, Belém- Mosqueiro 2014).

Costa (2012) apresenta o percurso histórico de implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições de ensino superior públicas no Estado do Pará, como o Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA em seus diversos Campi nos municípios paraenses. Assim, em 2008, por meio de edital PRONERA, o IFPA implantou o curso em 06 *campi*: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal e Conceição do Araguaia. Em 2009, o IFPA ampliou a oferta do curso de 06 para 09 *campi* e 03 polos: Santarém, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Tucuruí, Redenção, Tome-Açú e Marabá.

A partir de 2009, foi institucionalizado na Universidade Federal do Pará, passando a ofertar turmas regulares no *Campus* Universitário de Marabá. Também em 2009, a UFPA, via PROCAMPO, passou a ofertar o Curso no *Campus* de Abaetetuba, com uma turma de 60 alunos. E ainda pelo PROCAMPO, a UFPA, no ano de 2012, para início das turmas em 2013, implantou novas turmas nos *Campus* de Abaetetuba, Altamira, Cametá e em Marabá⁴, que em 2013 passou a ser Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

No contexto atual, mais turmas de cursos de Licenciatura em Educação do Campo estão sendo criadas, recriadas e institucionalizadas nas instituições públicas no Estado do Pará. Tais como no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFPA – *Campus* Bragança que, no ano de 2018, ofertou cerca de 40 vagas, e no *Campus* Breves⁵, no Marajó, fora criada uma turma com 60 vagas, com início no primeiro semestre de 2019.

Os dados das Coordenações⁶ dos Cursos nas Instituições de Ensino Superior Públicas no Estado do Pará revelam os números de egressos: o IFPA formou 519 estudantes nas áreas

⁴ O Campus da UFPA, em Marabá, passou, em 2013, a ser Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA.

⁵ Ver: EDITAL N° 04/2018

⁶ Dados informados pelas Instituições que compõem o Documento Final, reivindicando o direito dos formados pelos Cursos a participarem do Concurso SEDUC-PA/2018.

de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática, com as turmas que ingressaram em 2009 e 2010.

Na Universidade Federal do Pará, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo vem sendo desenvolvido por meio dos *campi* de Abaetetuba, com 130 concluintes, além de 200 estudantes em processo de formação. Ou seja, até 2020, serão 330 profissionais formados com ênfase em: Ciências Naturais, Ciências Sociais e Humanas, Matemática, Linguagens e Códigos. O Campus de Altamira possui 71 concluintes, sendo 20 com ênfase em Linguagem e códigos (Língua Portuguesa e Literatura) e 51 com ênfase em Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física); há 7 turmas concluindo o curso, o que totalizará, até 2020, um quantitativo de 298 profissionais formados. O *Campus* de Cametá possui 120 estudantes concluintes e 6 turmas em andamento, previstas para concluírem o curso até 2020, o que totalizará 360 profissionais formados na área de Ciências Agrárias e Ciências da Natureza.

A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, criada em 2013 pela Lei 12.824⁷, vem, desde 1987, quando foi institucionalizada como *campus* a UFPA- Marabá, atuando junto com os movimentos sociais e sindicais do campo, como a Federação dos Trabalhadores em Agricultores do Estado do Pará FETAGRI – Regional Sudeste e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Na formação do educador do campo por meio da construção e desenvolvimento de projetos e programas, como os cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em parceria com o INCRA vem acumulando diversas experiências de formação dos trabalhadores do campo nas etapas de Ensino Fundamental, Médio, Técnicos, Superior e residência agrária através da alternância pedagógica. No contexto atual A UNIFESSPA no Curso de Licenciatura em Educação do Campo possui 127 concluintes e 13 turmas em andamento; atualmente, possui 348 estudantes que, junto com os 64 educandos que adentraram no curso no processo seletivo especial em 2018, totalizam 412.

Na intenção de analisarmos a relevância social e acadêmica para a produção do conhecimento sobre o tema desta Pesquisa, fizemos levantamento das produções científicas de dissertações e teses a respeito das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil e no Pará e da temática da alternância pedagógica na formação do educador do campo. Assim, encontramos **21 (vinte e uma)** dissertações e, desse total, apenas **5 (cinco)** pesquisaram a realidade do Curso no Estado do Pará, abordando diferentes enfoques.

⁷ 1 A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) se constitui como universidade multicampi. Sendo composta do *Campus* sede, o *Campus* de Marabá, e os demais *Campi*: Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara.

Destacamos que das 21 dissertações encontradas em todo o Brasil, apenas 2 (duas) tratam mais diretamente da questão da alternância pedagógica como princípio formativo no âmbito das Licenciaturas em Educação do Campo. **Santos (2012)**, em **A Concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**, objetivou analisar e compreender a concepção de alternância que vem sendo desenvolvida no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e como as concepções que orientam o trabalho pedagógico nos tempos formativos. A autora identifica conflitos, tensões, potencialidades e desafios enfrentados na realização de um curso de nível superior, tendo a alternância como mediadora da organização do trabalho pedagógico. Expõe que os conflitos giram em torno da compreensão de alternância que cada educador tem construído. Ela destaca como possibilidades os “instrumentos pedagógicos construídos pelos coletivos na LEdoC que têm indicado possíveis caminhos de estabelecer um diálogo entre saberes populares e saber científico, além da organização de ensino” (p. 8).

Na realidade paraense⁸, destacamos **Braz (2017)**, em **Tempos, espaços e saberes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo /UNIFESSPA** realizou uma análise discursiva que teve por objetivo analisar, nos relatórios produzidos pelos educandos, como diferentes vozes sociais (discursos) podem propiciar a relação da proposta do Curso com outras esferas sociais que potencializam e desafiam a configuração teórica, metodológica e política. A autora conclui que os discursos, produzidos na alternância dos tempos-espacos do Curso, acenam para desafios e potencialidades de uma proposta educativa em que as vozes que adentram o processo formativo dos sujeitos contribuem no adentrar da vida dos sujeitos na universidade que reclamam novos objetos de formação, bem como “a refração das experiências já vivenciadas pelos sujeitos em formação e agora confrontadas por outros saberes” (p. 9).

No âmbito de teses, até o momento, encontramos 12 em todo o Brasil e somente 2 (duas) pesquisas abordam diretamente o Curso na realidade paraense em diferentes temáticas, porém nenhuma tem como foco principal a alternância pedagógica na Licenciatura em Educação do Campo.

A pesquisa se justifica ao procurar analisar as contribuições da Alternância Pedagógica na formação dos educadores da escola do campo no que tange os seus contextos socioculturais, pois entendemos que a relação educação, cultura e sociedade, nos processos de

⁸ No Estado do Pará, encontramos várias dissertações e teses que abordam a Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais e no Centro de Formação por Alternância – CEFFAS.

formação dos sujeitos, precisam considerar as diversidades e heterogeneidade das práticas culturais construídas historicamente pelo homem a partir de suas demandas reais, considerando e pautando os diversos tempos e espaços formativos a partir da "cultura do vivido" (GEERTZ, 1989) dos sujeitos do campo.

A pesquisa é importante por se propor a analisar um aspecto da educação paraense, que é o processo formativo do educador das escolas do campo, abrangendo os saberes socioculturais dos sujeitos em formação, sua identidade e diversidade cultural no contexto amazônico, contribuindo para o acúmulo de conhecimento teórico e prático e o fortalecimento das propostas de formação por alternância que vêm se materializando nas instituições públicas de ensino superior.

Uma vez que o Movimento de Educação do Campo, organizado no Fórum Nacional de Educação do Campo-FONEC, defende que a formação dos educadores deve ser preferencialmente por meio da alternância pedagógica como forma, entre outras, de assegurar o direito à formação em nível superior sem deixar a vivência e o trabalho no campo. E que essa formação esteja referendada nos princípios que esse Movimento defende, pois se entende que a alternância na formação do educador não é apenas uma organização didática pedagógica de tempos e espaços, mas que a mesma é um princípio formativo teórico e metodológico, que contribui para a materialização dos demais princípios que a Educação do Campo busca construir. É necessário investigarmos as contribuições da alternância pedagógica na formação desse educador, tomando como parâmetro o processo formativo pelo qual vêm passando na licenciatura em educação do campo.

Para analisarmos as possíveis contribuições da alternância pedagógica na formação do educador em nível superior, entre as diversas instituições formadoras, tomamos como *locus* de pesquisa nesta tese a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, pois: é a única Instituição de Ensino Superior no Estado do Pará que vem ofertando a Licenciatura Plena em Educação do Campo – LPEC nas quatro áreas de conhecimento (**Ciências Humanas; Letras e Linguagens; Ciências Agrárias e da Natureza e Matemática**); apresenta o maior número de docentes efetivos da Faculdade de Educação do Campo – FECAMPO atuando no Curso; tem um maior número de educandos em formação; tem um histórico de formação do educador do campo em etapas da Educação Básica com cursos por meio do PRONERA, como o Magistério Normal, EJA Ensino Fundamental e Médio, organizados pela alternância, e cursos em nível superior, como Agronomia, que foram organizados em alternância, além dos cursos de Pedagogia e Letras, nos anos de 2006-2010, na então UFPA *Campus*.

O histórico da UNIFESSPA é de vínculo e parceria constante com os diversos movimentos sindicais e sociais do campo desde a sua origem, quando ainda era *campus* Marabá da UFPA. O contexto da região do Sul e Sudeste do Pará, no qual a UNIFESSPA está inserida, historicamente vivencia conflitos, envolvendo os diversos sujeitos sociais camponeses que, pelo direito a terra, à sobrevivência e ao território, travam lutas constantes contra o grande capital, representado pelo agronegócio, pela mineração e pelo latifundiário, que quase sempre usam da violência e expropriam os trabalhadores do campo; e o Estado que na maioria das vezes, atua em defesa dos interesses do grande capital, proporcionando mecanismos legais para a sua expansão no cenário paraense.

As regiões do Sul e Sudeste do Pará, onde a UNIFESSPA está inserida, apresentam elevados índices de conflitos violentos no campo, envolvendo a luta dos camponeses pelo direito à terra, pelo território perante a ação do grande capital. Segundo o Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA (2017), estas são as regiões com o maior número de Projetos de Assentamentos PA's da reforma agrária em todo o Brasil, com cerca de 514 até o presente momento, o que justifica a grande maioria dos educandos do Curso na UNIFESSPA serem de assentamentos e acampamentos da reforma agrária.

As questões de pesquisa

A discussão e análise de como vem se configurando as possíveis contribuições da prática da alternância pedagógica na formação dos educadores para atuarem na Educação Básica das escolas e comunidades do campo no interior do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo LPEC na UNIFESSPA, nos despertou o interesse de pesquisa e fizeram levantarmos as seguintes questões norteadoras:

1 – Quais as contribuições da Alternância Pedagógica na Formação do Educador do Campo no contexto da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA?

2 – Como a Alternância Pedagógica se apresenta na proposta político, pedagógica e metodológica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA- Marabá?

3 – Como a alternância pedagógica nos tempos/espacos universidade e tempos/espacos localidade se concretizam nos processos formativos na UNIFESSPA com relação aos princípios da Educação do Campo e suas contribuições para a formação dos educadores?

4 – Qual o olhar dos sujeitos (educandos, formadores e movimentos sociais) do Curso de Licenciatura do Campo na UNIFESSPA sobre as contribuições da alternância Pedagógica

na formação do educador no que tange a construção dos princípios da educação do campo nos processos formativos?

A partir das questões norteadoras, procuramos alcançar os seguintes objetivos:

a) Objetivo geral:

Identificar e analisar as contribuições da Alternância Pedagógica desenvolvida no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo na UNIFESSPA para formação dos educadores, no que tange os princípios da educação do campo.

b) Objetivos específicos:

1 – Identificar como se organiza a alternância pedagógica presente no PPC da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA para a formação do educador;

2 – Analisar a maneira como o tempo e espaço acadêmico e comunidade da alternância pedagógica são trabalhados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA e se concretizam no processo de formação dos educadores;

3 – Identificar e analisar o olhar dos sujeitos (educandos, formadores e movimentos sociais) do Curso de Licenciatura do Campo na UNIFESSPA sobre as contribuições da Alternância Pedagógica.

Aproximações com a temática

A minha aproximação com a realidade do campo vem desde a infância. Sou camponesa, ribeirinha do Rio Anajás Miri, do Município de Limoeiro do Ajuru, na Região Tocantina do Estado do Pará, de uma família de 8 (oito) filhos, única que chegou adentrar a universidade. Como filha de agricultores, trabalhei na roça, plantando maniva para a produção da mandioca e beneficiamento da farinha, da tapioca, do tucupi, do beju⁹, na plantação da macaxeira, do milho, do arroz. No campo, foram muitas as aprendizagens; desde cedo, aprendi a fazer a peconha¹⁰ para apanhar o açaí para consumo e para vender aos atravessadores; a pescar nos igarapés; conhecer o tempo certo da maré do rio para colocar a malhadeira para pegar peixes e a forma correta de fazer a poqueca com o farelo que se coloca no matapi¹¹ para pegar o camarão; aprendi qual é a enchente apropriada para tapar o igarapé

⁹ Comida indígena feita com farinha de mandioca, tapioca.

¹⁰ Utensílio parecido a um cinto que, amarrado, é colocado ao pé para ajudar a subir na árvore.

¹¹ Armadilha cilíndrica, confeccionada com tala de miriti, utilizada para capturar camarão nos rios da Amazônia.

para pegar camarão e peixes, a remar no igarapé até o camarão ficar tonto e boiar na superfície da água para pegá-lo; a gapuiar os poços nos igarapés, usando o casco do curuatá¹² para retirar a água do poço, a escolher o local do rio mais apropriado para colocar o matapi, a despescar o cacuri¹³ e retirar o peixe, a montar o mundé¹⁴ para pegar a caça; a cortar a seringueira usando machadinho, barro e uruá para coletar o leite; a usar o puçá para pescar o camarão.

No campo, a casa escola que estudei era ribeirinha e multisseriada. Numa época em que ainda não se tinha direito ao barco escola, eu e meus irmãos íamos de casco e remando. Foi onde aprendi a ler. **Eu saí do campo para poder ir para a escola** em 1991 com 15 anos, na 4ª série do antigo Segundo Grau, vim para a cidade de Belém trabalhar como babá e empregada doméstica durante o dia, e à noite, estudava nas escolas públicas da periferia. Em 1999, passei no Vestibular da UFPA para cursar Pedagogia. Sempre quis estudar e me formar para poder ajudar a minha família. Naquele contexto, como ainda hoje, acredito na educação. Tenho consciência que muitos que saíram do campo para poder ir para a escola não concluíram seus estudos nem na Educação Básica, quanto mais chegaram à universidade e fizeram o doutorado. Na cidade, perdi muito da minha identidade ribeirinha, do trabalho na roça. Hoje em dia, meu esposo diz que não acredita que eu apanhava açáí.

O reencontro com a temática do campo e, em especial, a alternância pedagógica, aconteceu na academia, em 2006, quando atuamos na coordenação pedagógica do **Programa Educação Cidadã na Transamazônica**, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Este programa propunha fazer a escolarização de Ensino Fundamental para os agricultores dos assentamentos nos Municípios de Altamira, Aveiro, Trairão, Placas e Rurópolis, e foi coordenado pela Universidade Federal do Pará, no âmbito do Programa Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares – UFPA/ITCPS. Nos anos de 2007 a 2008, tivemos a oportunidade de participar como formadores do **Programa Educamazônia**, junto aos educadores de classes multisseriadas de escolas do campo, no Município Breves, na Região do Marajó¹⁵.

¹² Invólucro das flores das palmeiras, geralmente da palmeira do inajá.

¹³ Tapagem ou curral de peixe, feito de tala.

¹⁴ Mundé é uma palavra tupi-guarani que significa: espécie de armadilha de caça.

¹⁵ O Programa EDUCAMAZONIA, naquele momento, fazia parte de uma parceria envolvendo UFPA, Fórum Paraense de Educação do Campo, Secretaria de Estado de Educação do Pará, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) e outros. Destinava-se a enfrentar o problema da exclusão social e educacional no campo no Estado do Pará e promover ações que solidificassem o conceito de diversidade e multi/interculturalidade na Amazônia paraense.

Em 2008, assumimos o Cargo de Especialista em Educação pela Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC. Passamos a atuar na Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – CECAF, desenvolvendo a coordenação pedagógica no Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, que promovia o processo de escolarização de Ensino Fundamental na Modalidade EJA a jovens agricultores na faixa etária de 18 a 29 anos. O Programa, na época, atuava em 35 municípios paraenses e tinha como objetivo ampliar o acesso à educação a essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional. Ele foi organizado pelos princípios teórico e metodológico em alternância Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

No período de 2011 a 2013, participamos como Formadores do Curso de Especialização em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade no campo na Amazônia, destinado aos educadores que atuavam no Saberes da Terra, coordenado pelo Instituto de Ciências da Educação – ICED/UFPA.

A atuação profissional pela SEDUC – CECAF, na articulação da gestão da educação nas esferas administrativas (Federal, Estadual e Municipal), nos possibilitou fazer o acompanhamento pedagógico de diversas Casas Familiares Rurais no Pará que desenvolvem o Sistema da Pedagogia da Alternância (GIMONET, 1998) na Educação Básica junto aos jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Nesses anos, também atuamos em grupos de pesquisas que investigam a Educação nas escolas do Campo na realidade paraense, em diversas temáticas, tais como: a formação dos educadores do campo; organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas do campo; livro didático do campo e a perspectiva de letramento. Nesse sentido, participamos de duas pesquisas pelo grupo ECOAMAZONIA¹⁶. Em 2011, a pesquisa, intitulada **Práticas e Representações de Leitura de Professores da Educação do Campo no Estado do Pará entre a recepção e a produção**, objetivava descrever e analisar as representações e práticas de leituras, construídas pelos professores que atuam em escolas localizadas no campo, ao longo de histórias de sua formação, de modo a subsidiar a formulação e implementação de políticas específicas de formação de educadoras e educadores do campo. Ainda pelo ECOAMAZONIA, em 2013, atuamos na pesquisa, com o título **Análise de Livros Didáticos para Alfabetização, Letramento e Língua Portuguesa para os anos iniciais - PNLD/**

¹⁶ O Grupo de Pesquisa – ECOAMAZONIA, do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, desenvolve atividades de pesquisa e extensão desde o ano de 2008. Atualmente, o grupo atua em duas frentes de trabalho, quais sejam: 1) Curso de Especialização e extensão em educação do campo e 2) Pesquisa sobre formação leitora de sujeitos que vivem no campo. Como primeira investigação sobre esse tema, desenvolvemos, nos anos de 2010-2012, a pesquisa “Práticas e representações de leitura de professores que atuam na educação do campo no Estado do Pará”.

CAMPO 2013, que teve como objetivo compreender, em contexto específico, de que forma os livros didáticos de alfabetização, letramento e língua portuguesa, aprovados pelo PNLD campo – 2013, adotados em uma escola pública do campo, interferem na construção do projeto didático das professoras pesquisadas.

Em 2014, passamos a fazer parte do Projeto de Pesquisa intitulado **Observatório da Educação Superior do Campo – OBDUC**¹⁷, com a pesquisa **Educação Superior do Campo: Uma Análise de Práticas Contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte**¹⁸, que teve como objetivo geral produzir pesquisas no nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado, abordando a temática da formação de profissionais da educação e de ciências agrárias no contexto das políticas de expansão da Educação Superior na área de Educação do Campo. Dentre os vários objetivos da referida Pesquisa, destacamos o que visa analisar as potencialidades e as limitações da formação por área de conhecimento desenvolvida nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e sua repercussão na prática educativa nas escolas do campo, além de compreender as especificidades e os desafios que a formação superior, organizada pela alternância pedagógica, traz para o ensino superior, no âmbito da formação de educadores e dos profissionais das Ciências Agrárias.

Desde 2014, fazemos parte da Rede de Pesquisa UNIVERSITAS/Br, que desenvolveu o Projeto **Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil**, tendo como objetivo analisar as Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil, a partir de 1995, considerando as mudanças econômicas, políticas e sociais em curso e as reformas institucionais advindas da Reforma do Estado brasileiro. No UNIVERSITAS, fazemos parte do **Subprojeto 7 – Educação Superior e Educação do Campo**, objetivando analisar a expansão da educação superior do campo, com destaque para as áreas de ciências agrárias e formação de educadores nas Licenciaturas em Educação do Campo, considerando os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo.

¹⁷ O OBDUC CAMPO faz parte da Rede de Pesquisa UNIVERSITAS BR e busca analisar a Educação Superior do Campo e suas contribuições para as políticas de educação superior e para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira, cujo objetivo é analisar a expansão da educação superior do campo, com destaque para as áreas de ciências agrárias e formação de educadores, considerando os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas.

¹⁸ Fazem parte da Pesquisa OBEDUC a Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal de Sergipe - UFS e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

No período de 2014 a 2016, participamos do **Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense**, desenvolvido pela UFPA, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, em parceria com o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Com objetivo promover a formação continuada de professores para que atendam as necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, além de oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (BRASIL, 2013). O Programa possibilitou aos educadores de 09 (nove) municípios¹⁹ paraenses realizarem o Curso de Aperfeiçoamento com uma carga horária total de 200h, em que, inspirados nos princípios da Alternância, foi organizado da seguinte forma: 140h para o Tempo Acadêmico e 60h para o Tempo Comunidade.

No período de 2016 a 2017, participamos da Pesquisa intitulada **Educação do Campo na Amazônia Paraense: Territorialidades Diversas e Implicações para as Políticas Educacionais e para a escola pública**²⁰. Ela investigou as territorialidades do campo da Amazônia Paraense, identificando as implicações para a afirmação da diversidade sociocultural nas políticas educacionais e na escola pública. A Pesquisa fora desenvolvida na Escola Roberto Remígio, no Assentamento João Batista, no Município de Castanhal – Pará.

Ao longo desses anos, o envolvimento com a educação do campo no Estado do Pará tem nos dado a oportunidade de conhecer um pouco mais da realidade da gestão educacional no âmbito da esfera estadual e municipal, e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores das escolas do campo, que vão desde as precárias condições de atendimento educacional aos sujeitos do campo à falta de estruturas adequadas evidenciadas pela precariedade da maioria de nossas escolas do campo, além das péssimas condições do transporte escolar, currículos desarticulados da realidade do campo, educadores sem formação adequada para trabalhar com diversidade sociocultural dos diferentes sujeitos do campo, falta de material pedagógico, educadores contratados pelos sistemas de ensino sem garantias legais, entre outros.

Nas formações e acompanhamentos, aprendemos com os educadores do campo que transgredem (HAGE, 2010) a lógica de conhecimento disciplinar e, a partir da troca de

¹⁹ Municípios: **Região Tocantina** - Cametá, Acará, Abaetetuba e Moju; Região Nordeste Paraense - Bragança, Augusto Correa, Tracuateua e **Região do Oeste Paraense** – Santarém e Mojuí dos Campos.

²⁰ Pesquisa inserida no **Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia** – GEPERUAZ, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

experiências (THOPSOM, 1981), constroem práticas pedagógicas (SOUZA, 2016)²¹ que, mesmo sendo permeadas por conflitos e contradições, afirmam a perspectiva interdisciplinar, levando em consideração os diferentes saberes produzidos pelos sujeitos do campo desenvolvidos não só no âmbito escolar, mas nas vivências nos diversos territórios. As aproximações com os sujeitos coletivos que protagonizam as lutas pelo direito à educação aos povos do campo nos faz ratificar a defesa por uma formação específica para os educadores que atuam nas escolas localizadas no campo.

Referenciais teóricos e metodológicos que embasam a pesquisa

a) A concepção de ciência e abordagem teórica da pesquisa

Entendemos que a teoria social crítica materialista histórica e dialética (MARX, 1987) é a referência teórica que deve orientar esta pesquisa, pois como categoria de análise tem a sua gênese a partir da luta dos trabalhadores contra os processos de opressão que a classe capitalista impõe e que se materializa, entre outras, pelo avanço do agronegócio sobre o campo e expropria os povos do campo e lhes nega o direito à terra para produzir a sua existência.

A prática da alternância pedagógica na formação dos educadores do campo como classe trabalhadora precisa ser entendida, inserida no contexto das contradições originadas na sociedade de classes. Logo, a análise da formação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo deve partir do entendimento de que as categorias dialéticas de totalidade, contradição e mediação são fundamentais na abordagem desta pesquisa.

Com base em Kuenzer (1998), entendemos que o objeto de pesquisa deve ser apreendido na complexidade e na abrangência das relações sociais que o envolvem. Nesse sentido, a autora explicita que a categoria totalidade implica na “concepção da realidade, enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos no todo” (p. 64).

Dessa forma, a pesquisa procura analisar as contribuições da Alternância Pedagógica no contexto sociocultural dos educandos, movimentos sociais e formadores da Instituição. Em

²¹ Estamos compreendendo prática pedagógica na perspectiva apontada por Souza (2016), como dimensão da prática social que visa a formação humana nos espaços escolares, bem como nos espaços que circundam a escola, com intenções de aprendizagem: “As expressões prática pedagógica, prática educativa ou prática educacional são vista como sinônimo e correspondem ao ato educativo” (p. 187).

face dessa compreensão, procuramos apresentar o processo de construção das relações sociais a partir da ocupação do espaço onde se desenvolve a formação por alternância a partir de sua ocupação e das dinâmicas econômicas que deram origem à heterogeneidade de sujeitos que vivem em Marabá e na região Sudeste do Pará. É a partir da compreensão dessa totalidade e de suas contradições que conseguimos apreender a forma como a alternância foi pensada na organização do Curso e como vem sendo materializada nos processos formativos dos tempos/espacos universidade/localidade.

Tonet (2012) explica que, na concepção da teoria social crítica, é importante compreender a relação que articula subjetividade e objetividade, essência e aparência, necessária para ação de intervenção na realidade social visando a sua transformação. Segundo o autor, a partir do momento que é possível entender essas relações como de natureza histórica, fruto da atividade humana, que só podem ser superadas pelo próprio homem. Assim, é uma concepção teórica radicalmente nova que entende que a essência humana é histórica e social, ou seja, a constitutividade humana se constrói em condições sociohistóricas.

Com base em Frigotto (2010), entendemos que a Educação do Campo e as práticas formativas pela alternância pedagógica com a classe trabalhadora devem produzir, mediadas pela teoria, a compreensão de construção na disputa contra-hegemônica de processos educativos que esclareçam às novas gerações o caráter excludente da sociedade capitalista, centrada na propriedade privada, na exploração da classe trabalhadora, na competição, no desperdício, no consumo e na violência. E, a partir dessa compreensão, produzir a subjetividade coletiva da necessidade política da práxis revolucionária para a superação das desigualdades sociais.

Masson (2016) expõe o entendimento de Lukács a respeito das categorias de análise que devem se fazer presentes nas pesquisas na área da educação que se orientam pela perspectiva materialista histórica e dialética. Para essa autora, Lukács enfatiza que a categoria totalidade não significa a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades ou, como afirma “um complexo de complexos” (LUKÁCS, 2013, p. 539).

O processo de análise do objeto, visando a totalidade do fenômeno, é construída por meio da categoria *mediação*, que permite estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. No momento de análise do objeto de pesquisa, na perspectiva materialista histórica e dialética, a categoria *contradição* constrói o movimento

que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se em suas trajetórias históricas, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro (MASSON, 2016).

Dessa forma, precisamos analisar as mediações ou conexões relacionadas com a UNFESSPA e os movimentos sociais no território onde atua, bem como os processos envolvendo os momentos de formação no Tempo Universidade e no Tempo Localidade que nos ajudam a compreender as contribuições da alternância pedagógica na formação dos educadores do campo.

A pesquisa, dessa forma, está voltada a uma convergência de estudos dos processos formativos por meio da alternância pedagógica envolvendo os diversos sujeitos, destacando a importância que os sujeitos dão às suas ações políticas e pedagógicas. Por isso, buscamos na dialética o paradigma interpretativo para esse estudo, que leve em consideração a complexidade existente nas relações sociais e políticas dos sujeitos históricos. Esta opção decorre da necessidade de captar o movimento real da sociedade e do homem em seus processos históricos de transformação. Nos pressupostos marxistas, a concepção da realidade sócio-histórica tem caráter processual, pois o seu problema de pesquisa constituía-se em decifrar a sociedade civil burguesa, portanto, a base científica da pesquisa consistiu nos processos de descrição, explicação (análise) e interpretação (MARX, 1987). Para o pensador, o objeto de estudo é, em primeiro lugar, a produção material, os indivíduos produzindo em sociedade, logo, a produção dos indivíduos é determinada social e historicamente como ponto de partida e como ponto de chegada.

b) O tipo de pesquisa

Na intenção de identificarmos e analisarmos as contribuições da alternância pedagógica na formação do educador do campo no âmbito da Licenciatura Plena em Educação do Campo – LPEC na UNFESSPA, pelo olhar dos sujeitos envolvidos nos processos formativos pela alternância, elegemos como perspectiva de pesquisa a abordagem qualitativa, que procura traduzir e expressar o fenômeno estudado, delimitando o tempo e o espaço do objeto, aproximando sempre mais o pesquisador e a pesquisa, utilizando-se de diferentes técnicas interpretativas visando compreender o fenômeno estudado e, como afirma Chizzotti (1991, p. 79), “as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social que faz dela ciência específica, com metodologia própria”.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por agrupar várias estratégias de investigação,

pois os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos e de complexo tratamento analítico, com a intenção de investigar o fenômeno em toda a sua profundidade em contexto específico (CHIZZOTTI, 1991). A preocupação deve ser mais intensa com o processo do que com o produto, para verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas dos sujeitos (BOGDAM & BILKEM, 1994).

Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa procura captar as categorias contradição, movimento e totalidade presentes na perspectiva materialista histórico e dialético e nas ciências sociais. Esta pesquisa se preocupa:

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis (p. 21).

Para essa autora, a diferença entre qualitativo e quantitativo é de natureza e a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das relações humanas, “um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (p. 22). A abordagem também se justifica por possibilitar a compreensão da realidade sócio-histórica, por meio de um movimento reflexivo do fenômeno, apresentando diferentes dimensões que se estabelecem no interior das instituições através das ações dos sujeitos.

Procuramos construir a pesquisa a partir de uma convergência de estudos sobre a importância da alternância pedagógica nos processos formativos dos educadores do campo num contexto das Licenciaturas do Campo, como parte de uma política pública mais ampla que nasce a partir das lutas dos sujeitos sociais na busca pela garantia de direitos. Assim, buscamos na dialética o paradigma interpretativo que compreende o fenômeno considerando a complexidade existente nas relações sociais e políticas dos sujeitos históricos, visto acreditarmos na necessidade de tentarmos captar o movimento real da sociedade e do homem em seus processos históricos de transformação. Como já mencionamos acima, nos pressupostos marxistas a concepção da realidade histórica é processual e a base científica da pesquisa deve consistir nos processos de descrição, explicação (análise) e interpretação (MARX, 1987).

Com base nos princípios trabalhados por Marx, Ciavatta (2009, p. 115) que a “pesquisa histórica supõe o tratamento das fontes documentais e a atenção às categorias de tempo e espaço, estrutura, conjuntura, capital, trabalho, alienação, classe social, ideologia e hegemonia” objetivando analisar o real como síntese em múltiplas determinações,

considerando a historicidade do objeto.

Nesta perspectiva de referência teórica, o pensamento dos homens tem valor e precisa ser considerado no processo de construção do conhecimento. Então, partimos da compreensão de que todos os homens são sujeitos históricos ativos e que se relacionam dialética e organicamente com a sociedade, construindo, por conseguinte, a história das sociedades. Acreditamos nessa abordagem, pois a mesma entende que a relação entre o investigador, o objeto e os sujeitos da pesquisa deve consistir numa relação dialética em que:

[...] insiste na relação dinâmica entre sujeito e objeto, no processo de conhecimento. Valoriza a contradição do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as posições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens. O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais (CHIZZOTTI, 1991, p. 80).

Procuramos construir a Pesquisa a partir do diálogo envolvendo o investigador, o objeto de pesquisa e os diversos sujeitos diretamente envolvidos. Para que nos ajudasse a produzir uma compreensão que se revela não apenas como crítica, mas, sobretudo, que colabore na construção de novas sínteses de conhecimentos, que nos levam à outras ações, tivemos como base a experiência vivida desde 2009 pela LPEC na UNIFESSPA com a alternância pedagógica na formação do educador do campo.

A escolha da abordagem qualitativa se dá em função das questões e objetivos do estudo, visto que a intenção será de identificar e analisar as contribuições dos processos da pedagogia da alternância na formação dos educadores das escolas de Educação Básica do Campo por meio do Curso da UNIFESSPA. A abordagem também justifica - se por possibilitar a compreensão da realidade sócio-histórica, por meio de um movimento reflexivo do fenômeno, apresentando diferentes dimensões que se estabelecem no interior das instituições através das ações dos sujeitos.

A estratégia de pesquisa, a partir da opção pela abordagem de pesquisa explicitada acima, é o Estudo de Caso que, segundo enfatiza Chizzotti (1991) consiste em uma caracterização abrangente por designar uma diversidade de pesquisa que coleta e registra dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (p.102). Gil (1987, p. 58), por sua vez, entende que “[...] é o estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos para permitir um amplo e detalhado conhecimento”.

Para Ludke e André (1986), o Estudo de Caso, como abordagem metodológica, destaca-se ainda por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. As autoras destacam sete características fundamentais, das quais coadunamos: “os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (p.19-20). Dessa forma, a presente Pesquisa analisa a alternância na UNIFESSPA sem pretensão de generalizar suas conclusões para as demais experiências de formação em alternância trabalhadas em outras licenciaturas e instituições no país.

c) A trajetória ao *locus* de pesquisa e os contatos com os sujeitos do processo formativo em alternância pedagógica na LPEC/UNIFESSPA

Ao nos aproximarmos dos sujeitos (educandos, formadores, gestores, movimentos sociais) do Curso Licenciatura em Educação do Campo – LPEC na UNIFESSPA para acompanhar os processos formativos envolvendo tempo/espaço universidade e tempo/espaço localidade, tivemos a intenção de compreender o objeto de pesquisa. Assim, procuramos nos pautar pelos princípios da pesquisa participante (BRANDÃO, 2007, p. 2), tendo como ponte de origem a perspectiva da “realidade social, como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Ela deve ser pensada como um momento dinâmico [...] o compromisso social, político e ideológico do investigador é com a comunidade, com suas causas”.

Brandão (op. cit. p.14) explicita fundamentos e princípios convergentes nas pesquisas participantes, como o de reconhecer e aprender a lidar com o caráter político e ideológico de toda e qualquer atividade científica e pedagógica, devendo ser praticada como um ato de compromisso de presença e de participação claro e assumido, junto aos sujeitos pesquisados. Como processo, as pesquisas participantes podem ser instrumentos pedagógicos e dialógicos de aprendizado partilhado; possuem organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora. Deve-se partir da realidade concreta e cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo formativo, “em suas diferentes dimensões e interações - a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos”.

Para Brandão (op. cit.), existem pesquisas participantes que se orientam pela abordagem dialética, com a ideia de uma “compreensão totalizante da realidade social numa

relação de integração de todos os conhecimentos em estruturas dinâmicas e integradas de fatores e de processos sociais, de tal modo que qualquer que seja o foco do conhecimento” (p. 15 grifo do autor) a pesquisa deve envolver, sempre que possível, as interações entre os diferentes planos e domínios de estruturas e processos interdeterminantes da sociedade na qual está inserido o objeto de pesquisa.

O processo de pesquisa que procuramos realizar esteve referendado inicialmente em identificar e compreender como se materializa a alternância pedagógica na formação do educador do campo na UNIFESSPA, envolvendo os tempos/espços universidade, por meio dos diversos momentos formativos, nas atividades de socialização das pesquisas realizadas pelos educandos/educadores nas comunidades do campo, por meio das etapas que acompanhamos na UNIFESSPA. Além das práticas formativas dos educandos em seminários, na organicidade nas vivências coletivas em que os movimentos sociais e sindicais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra MST, Comissão Pastoral da Terra- CPT promovem no Curso junto com os educandos, práticas formativas no espaço de alojamento, envolvendo as místicas, cirandas, debates, palestras, filmes, festas educativas.

Nos tempos/espços localidades que acompanhamos, tínhamos a intencionalidade de identificar e compreender os processos de materialização das pesquisas nas comunidades do campo a partir do planejamento construído ainda no tempo/espço universidade. Em vários momentos participamos das orientações e planejamento dos formadores junto aos educandos no que tange a produção dos produtos didáticos pedagógicos como na Pesquisa Socioeducacional III- Produção Educacional: Realidade das Localidades

1 – Embasada nessa compreensão de pesquisa, a nossa ida a campo, na tentativa de construirmos uma aproximação com o objeto e os sujeitos da pesquisa na UNIFESSPA, ocorreu pela primeira vez em 2016, quando nos deslocamos para acompanharmos as orientações do tempo/espço localidade no Polo Marabá – UNIFESSPA – *Campus I*. Foi um momento histórico muito importante para a Instituição, pois pela primeira vez após criação em 2013, os educandos se organizaram e ocuparam a Universidade em um protesto contra a Medida Provisória MP nº 746 de Reforma do Ensino Médio, implementada pelo Governo Temer, e que foi aprovada pela Lei nº13. 415/2017. Os estudantes da UNIFESSPA e, dentre eles, muitos da LPEC, reivindicavam a não aprovação do Projeto de Emenda Constitucional-PEC nº 241 que regulamenta e limita a aplicação de recursos públicos em políticas públicas, como saúde e educação. A ação de ocupação envolveu educandos de diversos cursos que

integram o Levante Popular da Juventude²² e muitos educandos da LPEC que atuaram diretamente no movimento de reivindicação do direito à educação pública com qualidade. No processo de ocupação, os educandos, em conjunto com professores e movimentos sociais e sindicais, realizaram diversas atividades formativas, como oficinas, palestras que discutiram a conjunta política, social e econômica do Brasil. A mobilização perante a sociedade também aconteceu de forma articulada com os educandos do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará do *Campus* Rural Marabá – IFPA, pois em diversos momentos se organizaram coletivamente e fecharam a BR 155 no Sudeste do Estado.

Devido a Universidade estar ocupada pelo movimento estudantil, não ocorreram as orientações pedagógicas do tempo/espaço localidade, porém foram muitas as aprendizagens, pois tivemos a oportunidade de participar dos debates dos gestores e formadores da Universidade, movimentos sociais do campo;

2 – Ainda em 2016, participamos em conjunto com o Professor da Área de Matemática, do acompanhamento pedagógico no Polo do Nordeste Paraense-Mosqueiro, nos Assentamentos Mártires de Abril e Paulo Fonteles, para as orientações do tempo–espaço/localidade na Pesquisa Socioeducacional III, que consiste em criar um produto didático pedagógico de caráter de intervenção para ser trabalhado junto às escolas e às comunidades do campo, pelas educandas da turma de 2014. Na ocasião de acompanhamento, pudemos contribuir nas orientações para a produção do produto de intervenção, que consistiu em cartilhas e vídeos que trabalharam a cultura e identidade dos sujeitos do Assentamento Paulo Fonteles.

3 – Em 2017, logo no início de Janeiro – Fevereiro, pudemos participar da I Etapa do tempo/espaço/universidade na UNIFESSPA–*Campus* I, no processo de socialização do tempo/espaço/localidade realizada na Pesquisa Socioeducacional III da turma de 2014. Esse foi um momento muito rico de aprendizagem com os educandos sujeitos do Curso, pois percebemos que as pesquisas realizadas nas diversas escolas e comunidades rurais vêm produzindo conhecimentos que valorizam as ações dos sujeitos no campo no âmbito da cultura, da identidade, do trabalho e da produção, do currículo, da organização pedagógica escolar. Isso tudo foi evidenciado nos diversos produtos de intervenção produzidos a partir do levantamento realizado pelas Pesquisas Socioeducacionais I e II anteriormente construídas,

22 O Levante Popular da Juventude é uma organização de jovens militantes voltada para a luta de massas em busca da transformação da sociedade. SOMOS A JUVENTUDE DO PROJETO POPULAR, e nos propomos a ser o fermento na massa jovem brasileira. Somos um grupo de jovens que não baixam a cabeça para as injustiças e desigualdades. Disponível em <https://levante.org.br/>. Em 12/08/2018

que serviram de referência para a Pesquisa III. Foram muitos os produtos didáticos pedagógicos – cartilhas, cordel, vídeos, histórias em quadrinhos, parquinho escolar; cartografia social, manuais de orientação, jogos educativos, revistas etc.;

Participamos, também, do processo de socialização da Pesquisa Socioeducacional I **Histórias Locais: Histórias de Vida e Comunidades Rurais** da Turma de 2016, que realizou a pesquisa das histórias de vida das comunidades rurais, nas quais os educandos estão inseridos. A pesquisa I é o início de inserção orientada dos educandos na realidade das comunidades e escolas do campo. A referida Pesquisa enfatiza o processo de atuação dos sujeitos do campo para a constituição das comunidades. Com destaque para o levantamento minucioso que investiga os primeiros moradores, quais ações de luta pela conquista do território, os conflitos envolvidos, os meios de trabalho e produção no campo, as manifestações culturais das comunidades, as articulações e parcerias com poder público na garantia de políticas públicas como educação, saúde (UNIFESSPA ROTEIRO DE PESQUISA I, 2016).

4 – Em 2017, no momento final da I etapa do tempo/espaço universidade, participamos do planejamento coletivo da Pesquisa Socioeducacional II na turma de 2016. A pesquisa II consiste num levantamento da realidade educacional nas comunidades onde os educandos estão inseridos. A referida Pesquisa identifica as práticas educativas formais desenvolvidas tanto na escola de Educação Básica do campo, bem como as práticas desenvolvidas por outras instituições não escolares que atuam nas comunidades.

Na UNIFESSPA, entre o intervalo de uma etapa e outra do tempo/espaço universidade, ocorrem os acompanhamentos nos diferentes polos localizados em diversos municípios, que reúne os educandos para serem orientados pelos formadores que se deslocam da FECAMPO para orientar as Pesquisas Socioeducacionais que os educandos estão naquele momento realizando nas escolas e comunidades do campo.

É importante destacar que a Pesquisa Socioeducacional da II Turma 2016 foi a única que conseguimos participar de todo o ciclo, que envolveu **o planejamento no tempo/espaço universidade, o acompanhamento no Polo UNIFESSPA I e a socialização pelos educandos no tempo/espaço universidade.**

5 – Ainda na I etapa do tempo/espaço/universidade de 2017, pudemos participar de outros momentos formativos importantes com os sujeitos da LPEC, como:

- II Seminário de Alternância Pedagógica na Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESP: Articulação entre pesquisa e estágio na formação de professores/as do

campo²³, realizado em 15/02/2017;

- **Café com Ciência**, com debates promovidos pelo Grupo de Pesquisa coordenado pela Professora Rita, em que discutimos o tema **DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO: demandas sociais e a importância dos Fóruns de Educação na Implementação e Inspiração da Legislação**, realizado em 17/02/2017;

6 – Nos dias 4 a 5 /05/2017, retornamos à Marabá para acompanhar as orientações das pesquisas do tempo/espaço localidade. Acompanhamento realizado pela formadora Glaucia Moreno aos educandos que são atendidos no Polo Marabá – UNIFESSPA – *Campus I*. Na oportunidade, percebemos que o docente que orienta as pesquisas que os educandos estão realizando nas comunidades, e que devem ser socializadas na próxima etapa do tempo/espaço universidade. Precisa dominar os planejamentos de todas as pesquisas que os educandos realizam naquele momento, pois ele faz a orientação de um planejamento que pode não ter participado diretamente, por isso precisa dominar todos os planejamentos das pesquisas socioeducacionais que os educandos estão realizando na etapa. Tais planejamentos são construídos coletivamente, envolvendo educandos e formadores nas diferentes áreas de conhecimentos no momento final da última etapa do tempo/espaço universidade, e visa orientar as pesquisas do tempo/espaço localidade;

7 – Na II etapa do tempo/espaço universidade em 2017 (julho – agosto), participamos do processo de socialização da Pesquisa Socioeducacional II Turma 2016, a mesma que tínhamos contribuído no planejamento e fizemos o acompanhamento no Polo UNIFESSPA – *Campus I*.

Ainda nessa II etapa tempo/espaço universidade de 2017, podemos participar ativamente, em conjunto com os sujeitos que constroem a LPEC, de outros momentos formativos, como o:

- Seminário Formação de Educadores do Campo e a Alternância Pedagógica, que consistiu numa perspectiva interdisciplinar que envolveu os educandos e os docentes de todas as áreas de conhecimento do Curso. Ele foi organizado por grupos de trabalhos com temáticas originadas a partir das pesquisas socioeducacionais desenvolvidas nas comunidades rurais. Foram, no total, 7 GTs: **Linguagem e Escrita; Direito à educação e à formação de educadoras e educadores do campo: tecendo alternativas para um outro projeto de campo; Concepção de Pesquisa e Estágio no Curso; Ensino de Matemática em escolas do**

²³ Desde 2016, a FECAMPO/UNIFESSPA vem realizando seminários internos, junto à programação das etapas do tempo/espaço universidade, que promovem debates envolvendo educandos, formadores, gestores da universidade e os movimentos sociais em torno da alternância pedagógica que vem sendo construída no interior do Curso.

campo: articulação entre saberes escolares e saberes camponeses; Trabalho docente e modalidade dos profissionais da educação nas escolas do campo; Saberes, Cultura e Identidade; Interdisciplinaridade em práticas de ensino e pesquisa.

- Seminário Integrador da Turma de 2017 **Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária**. Nele, debatemos o tema Educação do Campo: percurso, perspectivas e resistências, em que pudemos dialogar a respeito do fechamento das escolas do campo no Brasil e nos municípios paraenses;

8 – Ainda 2017, em 02/06/, participamos da Audiência Pública organizada pelo Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará – FREC SUPA, que contou com a participação de aproximadamente 600 pessoas dos diversos movimentos sociais do campo, educandos da FECAMPO e das escolas de educação básica das redes municipais e do IFPA – *Campus Rural Marabá*, docentes da FECAMPO, gestores municipais. A audiência organizada pelo FREC-SUPA envolveu muitos sujeitos, como os educandos e docentes da LPEC, em conjunto com o movimento sindical do campo, como FETAGRI, que atuou diretamente na mobilização dos agricultores e estudantes das escolas do campo para estarem presentes na audiência; os movimentos sociais do campo, como o MST e demais organizações sindicais, como o SINTEPP, debateram ações contra a precarização e o fechamento das escolas do campo, pelo direito à educação pública e com qualidade, exigindo do poder público municipal o cumprimento de suas obrigações com relação à garantia do acesso à educação aos povos do campo;

9 – Em 30/06 a 03/07/2017, participamos do I Encontro da Região Norte dos Estudantes de Licenciatura em Educação do Campo – I ERNELEC em Marabá.

10 – Em 2018, participamos da Abertura I etapa do tempo/espço universidade (Janeiro/Fevereiro) com o Seminário **Agronegócio e Mineração na Amazônia: ofensiva do capital sobre os territórios dos povos do campo**.

Nos momentos de pesquisa participantes, pudemos perceber a riqueza, as dificuldades, os desafios, as potencialidades, as contradições pedagógicas na materialização da alternância nos processos formativos dos educandos/educadores na UNIFESSPA na busca de construir os princípios da educação do campo na formação do educador.

d) Procedimentos metodológicos nas etapas da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em momentos distintos, porém concomitantes. Para tanto, realizamos revisão bibliográfica nos livros, periódicos, revistas, teses, dissertações,

procurando aprofundar a temática em questão, pois a pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador em contato com o que já foi produzido e registrado a respeito do tema, ou seja, aproxima o pesquisador e o objeto de estudo (MINAYO, 1994). O levantamento de literatura nos ajudou, primeiramente, na compreensão dos princípios teórico e metodológicos da Pedagogia da Alternância no processo histórico. E a perspectiva ampliada da inserção da alternância pedagógica na formação do educador do campo e sua especificidade no ensino superior a partir dos referenciais da Educação do Campo.

A revisão bibliográfica no que tange a realidade social, política, econômica e cultural da região do Sudeste do Pará, local onde a UNIFESSPA está inserida. As leituras de autores, como Velho (2013) Hébette (2004), Almeida (2012), Michelotti (2012) Moreno e Guerra (2012) nos ajudaram na compreensão histórica da conformação do território em meio às lutas constantes dos sujeitos do campo pelo direito à terra, de viver e produzir as suas condições de existência, e contra os grandes latifúndios e os representantes do capital no processo de expansão do agronegócio e mineração. Anjos (2009, 2015, 2017) nos ajudou a compreender os processos formativos da UNIFESSPA desde quando o *Campus* UFPA, junto aos trabalhadores agricultores, camponeses, teve seu início nos Cursos do Programa Nacional da Reforma Agrária PRONERA, já organizados em alternâncias.

Também realizamos um levantamento na legislação vigente a respeito da alternância na realidade educacional das escolas do campo, como: Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB nº. 1, 2002; a Lei nº. 9.394/1996, das Diretrizes e bases da educação nacional; Parecer nº 01/2006, que reconhece os Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); Ministério da Educação – EDITAL nº 2/ 2008, que Convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da Educação Básica nas escolas situadas nas áreas rurais; Decreto nº. 7.352/2010, que Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Parecer nº 604/2008, que regulamenta os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) no Estado do Pará; Cartas dos Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo; Documentos Finais das Reuniões do FONEC.

No processo da pesquisa, realizamos **análise documental** por consideramos de grande importância na elucidação do objeto investigado. Para tanto, Lima (2001) nos ajuda a entender que nem sempre aquilo que está descrito no plano das orientações, ou seja, nos

documentos formais, nas leis, nos decretos, nos projetos, é materializado no plano da ação organizada ou na prática cotidiana das instituições educativas, pois, na maioria das vezes, é resultado do contexto histórico e político. Assim, na UNIFESSPA, analisamos os seguintes documentos:

1- O Primeiro Projeto Político de Curso – PPC da Licenciatura Plena em Educação do Campo – LPEC, em 2008, foi construído no âmbito do FREC e do conjunto de docentes da FECAMPO, porém estamos tomando como referência o PPC/UNIFESSPA reformulado em 2014, que contou com a participação mais direta dos docentes da Faculdade de Educação do Campo – FECAMPO. Em tal documento, procuramos identificar e analisar a organização da alternância pedagógica e como esta deve nortear e orientar o processo formativo dos educadores do campo. Assim, tentamos compreender as referências e categorias teóricas, como a **pesquisa como princípio educativo, trabalho como princípio educativo, território e territorialidade dos sujeitos do campo, diálogo de saberes e interdisciplinaridade e a relação dos sujeitos da LPEC/UNIFESSPA com os movimentos sociais na região do sudeste do Pará**. Vale ressaltar que o PPC registra tais categorias que devem embasar as práticas da alternância pedagógica, nos momentos tempo/espaço universidade e tempo/espaço localidade, bem como as possíveis contribuições que o Curso, organizado em alternância pedagógica, visa proporcionar na formação do educador do campo.

2- Analisamos Relatórios das Pesquisas Socioeducacionais realizadas pelos educandos nas pesquisas do tempo/espaço localidade. Em tais relatórios, procuramos: compreender a inserção dos educandos nas comunidades e escolas do campo pesquisadas, bem como as contribuições na produção do conhecimento junto aos sujeitos do campo a partir do debate de temas diretamente ligados à realidade da educação do campo, nos diversos municípios dos quais são oriundos; a materialização dos Eixos Temáticos que o Curso se organiza buscando identificar e compreender as temáticas que são sinalizadas no PCC e que devem orientar as práticas das pesquisas desenvolvidas nas comunidades; as articulações que os educandos da LPEC vêm construindo com os gestores educacionais, educadores e movimentos sociais pelo direito à educação dos povos do campo.

3- Outro documento que analisamos foi o Relatório do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade²⁴ – 2016 que promove a inserção dos

²⁴ PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A DIVERSIDADE – PIBID DIVERSIDADE EDITAL Nº 066/2013: A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no cumprimento das atribuições conferidas pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, O Programa tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. O Pibid Diversidade concede bolsas a alunos matriculados em

educandos da LPEC na condição de bolsistas nas escolas do campo nos diversos municípios. A atuação dos educandos no programa os aproxima da realidade social nas quais se encontram as escolas de Educação Básica das comunidades rurais. As pesquisas realizadas pelos educandos bolsistas são construídas em conjunto com as oito Pesquisas Socioeducacionais do tempo/espço localidade no percurso de todo o curso, e é um instrumento que potencializa a prática da alternância por meio das pesquisas nas comunidades.

4- Por último, também analisamos o Relatório do Contrato nº10/2014 – FADESP/UFPA/UNIFESSPA, no qual é evidenciado, entre outros, o processo de expansão do Curso no total de educandos e formadores, por meio do Programa Nacional de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO. E evidencia os esforços da Instituição em promover os Editais dos Processos Seletivos Especiais com a garantia da Etapa de Entrevista, cuja intencionalidade é assegurar o perfil dos educandos oriundo dos diversos povos do campo, público para o qual a Licenciatura do Campo é destinada. Nos eventos nacionais e regionais das Licenciaturas do Campo, os sujeitos envolvidos nas 42 instituições que vêm materializando o Curso relatam que essa é uma condição fundamental para a viabilidade das práticas formativas pela alternância pedagógica no interior dos cursos.

As entrevistas com os Sujeitos da Pesquisa tiveram a intenção de possibilitar a visão dos sujeitos (educandos, formadores e movimentos sociais do campo) do Curso no que diz respeito às contribuições da alternância pedagógica nos processos formativos que se materializam na construção do tempo/espço acadêmico e o tempo/espço localidade. Realizamos **entrevistas semiestruturadas** que, segundo Ludke e André (1986), se desenrolam a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que sejam feitas as devidas correções, possibilitando certa flexibilidade ao entrevistado, deixando-o à vontade para dialogar sobre o tema investigado.

Para definirmos quais os educandos/educadores entrevistar, elegemos alguns princípios, tais como: educandos de diferentes turmas e anos que já tivesse vivenciado ao

cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígena e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas). Objetivos do PIBID Diversidade consistem em: o incentivo à formação de docentes em nível superior; a contribuição para a valorização do magistério indígena e do campo; a integração entre educação superior e educação básica; o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural; o desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>. Acesso em: 19 mar. 2018. No Relatório 2016, identificamos um total de 18 educandos bolsistas ativos e três desligados nesse ano. Além de vários supervisores ligados às escolas do campo pesquisadas no âmbito do Programa.

menos duas ou três Pesquisas Socioeducacionais; educandos que, de certa forma, possuem algum contato com a Escola Básica do campo; educandos que optaram por diferentes áreas ou ênfase no decorrer do Curso; educandos que não têm escolas nas comunidades de onde são oriundos e que precisam se deslocar para as escolas urbanas para poderem realizar as Pesquisas do tempo/espaço localidade. Assim, entrevistamos um total de 15 educandos/educadores, como se evidencia no quadro abaixo:

Quadro 1 – Educandos LPEC Entrevistados na Pesquisa

Educando/s	Ano	Área de Conhecimento ou Ênfase	Município	Comunidade e ou Escola do Campo que atua
Tamires Pereira Vieira	2013	Ciências Humanas	Brejo Grande do Araguaia	São Raimundo do Araguaia/ EMEF Cilira Vieira de Souza ; E.E.E.M. José Martins Ferreira
Rosângela Alves dos Reis	2014	Ciências Humanas	Marabá	Assentamento 26 de Março/ Escola Carlos Marighela
Mileny Alves Bezerra	2014	Ciências Humanas	Açailândia – Estado do Maranhão	Assentamento Califórnia/Escola Municipal Antônio de Assis
Rafael Pereira da Silva	2015	Ciências Humanas	Jacundá	Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Canãa
Giseli Silva Mascena	2014	Ciências Agrárias e da Natureza	Jacundá	Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Canãa
Aline Assunção	2015	Linguagens	Belém/Mosqueiro	Assentamento Paulo Fonteles
Rivelino José Pereira Torres	2014	Matemática	Canãa dos Carajás	Acampamento Eduardo Galeano
Valdiney Conceição da Silva	2014	Matemática	Canãa dos Carajás-	Escola Municipal de Ensino Fundamental Teotônio Vilela-Vicinal VP 21
Paulo Pereira da Silva	2014	Ciências Agrárias e da Natureza	Marabá	Acampamento Helenira Resende
Adrielle Ferreira Nogueira	2014	Linguagens	Nova Ipixuna	Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Canãa
Creitiane Costa	2015	Ciências Humanas	Belém/Mosqueiro	Assentamento Mártires de Abril
Nieves Rodrigues Lopes da Silva	2015	Ciências Humanas	Marabá	Assentamento 26 de Março/ Escola Carlos Marighela
Marcio de Sousa Gomes	2015	Matemática	Novo Repartimento	Vila Belo Monte Escola Municipal Tomaz Antônio

Edilene França Pereira	2015	Ciências Agrárias e da Natureza	Novo Repartimento	Vila Belo Monte/ Escola Municipal Tomaz Antônio
Santana Dias Oliveira	2015	Ciências Agrárias e da Natureza	Piçarra	Comunidade Ribeirinha Águas Claras
Kananda Rocha	2016	Ciências Humanas e Sociais	Marabá	Assentamento 26 de Março/ Escola Carlos Marighela

Fonte: Farias, 2018. Quadro Organizado a partir dos Dados de Pesquisa.

Para realizarmos as entrevistas com os formadores da LPEC/FECAMPO/UNIFESSPA, optamos por escolher um docente de cada área do conhecimento, com exceção da formadora Nilsa, que é docente do Instituto de Linguística, Letras e Artes no Curso de Letras Português, e embora não pertencesse ao quadro de docentes da FECAMPO, contribuiu na construção do Projeto Político do Curso e atuou como docente até 2015, quando foram realizados os concursos públicos para os novos docentes que adentraram pelas vagas do PROCAMPO. Ou seja, a referida professora faz parte do histórico do Curso desde o início, pois foi uma das principais responsáveis pela criação do mesmo em 2009, e esteve envolvida diretamente nos cursos de educadores do campo por meio do PRONERA, organizados por alternância pedagógica, mesmo antes do Curso Licenciatura Plena em Educação do Campo existir na UNIFESSPA. Assim, entrevistamos os seguintes docentes até o momento:

Quadro 2 – Formadores LPEC Entrevistados na Pesquisa

Área de Conhecimento ou Ênfase	Formador
Ciências Humanas	Maura dos Anjos
	Margarida Alves
	Maria Célia
	Evandro Medeiros
Ciências Agrárias e da Natureza	Glaucia Moreno
	Amintas Silva
Matemática	Carlos Gaia
Linguagens	Hiran Possas
Instituto de Linguística, Letras e Artes, Curso Letras/Português	Nilsa Brito

Fonte: Farias, 2019.

Com relação à categoria dos movimentos sociais do campo, apesar de existirem outros movimentos envolvidos na materialidade do Curso, como o movimento indígena, por meio de suas associações, optamos por entrevistar dois representantes do Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, pois a maioria dos educandos do Curso são oriundos desse movimento e militam nos acampamentos, assentamentos e escolas do campo: 1 - **Maria Raimunda**²⁵, do setor de Educação, 2 - **Jorge Neri**²⁶, militante do MST e um dos principais responsáveis do Assentamento Palmares II no Município de Parauapebas, onde encontram-se situadas quatro escolas de Educação Básica, espaços em que muitos educandos da LPEC realizam as pesquisas do Tempo Localidade e Estágio Docente.

As entrevistas com os educandos e docentes foram realizadas na sua maioria no *Campus* I da UNIFESPA em Marabá, nos momentos de tempo/espaço universidade. Com a categoria dos movimentos sociais ocorreu no espaço da Cabanagem e com a Professora Nilsa²⁷, fomos até o Município de Bragança para ouvi-la. Já com o docente Evandro Medeiros, a entrevista foi via *whatsapp*.

e) O processo de sistematização e organização dos dados e a perspectiva de análise

Realizaremos a análise na perspectiva relacional (APPLE, 2011) dos dados (documentos como PPC do Curso, Relatórios das Pesquisas Socioeducacionais e a Entrevistas com os sujeitos do processo formativo em alternância), por meio da organização deste em **4** (quatro) **Eixos Temáticos** que emergiram a partir do conjunto dos diversos dados coletados. É fundamental ressaltar que os Eixos estão diretamente relacionados aos princípios orientadores da Educação do Campo para a formação do educador, pois os processos formativos, numa perspectiva contra-hegemônica, devem primar por práticas pedagógicas nas escolas e comunidades do campo que contribuam na transformação da realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Desse modo, organizamos os seguintes eixos:

Eixo I – Alternância Pedagógica: possibilidades de articular formação, trabalho e terra nas práticas formativas do educador

A definição do Eixo Formação, Trabalho e Terra parte da compreensão dos sujeitos da pesquisa de que uma das principais contribuições dos processos formativos da alternância em

²⁵ É uma das responsáveis pela coordenação do local chamado de Cabanagem, instituição ligada à Comissão Pastoral da Terra – CPT, onde os educandos geralmente ficam alojados nas etapas do tempo/espaço universidade.

²⁶ É liderança do MST ligada ao setor de produção no Estado do Pará e coordenador no Assentamento onde está localizado o IALA Amazônico – Instituto de Agroecologia Latino Americano.

²⁷ É importante ressaltar que a Professora Nilsa Brito Ribeiro participa desta tese em duas situações: como sujeito da pesquisa e avaliadora na Banca de Defesa.

tempos e espaços é a possibilidade de poder cursar o ensino superior e ter a formação universitária sem, necessariamente, deixar o trabalho no campo e, com isso, perder suas referências ou vínculo com a terra.

O PPC do Curso (UNIFESSPA, 2014) como construção coletiva e síntese das experiências formativos em alternâncias que os sujeitos docentes, movimentos sociais e sindicais vivenciam ao longo do processo histórico na região do sudeste do Pará. Apresenta em seus princípios a intencionalidade de uma formação contextualizada considerando as relações dos sujeitos com as lutas pela direito a terra, ao território e a educação. O Eixo veio à tona quando percebemos em vários depoimentos os sujeitos educandos afirmando que se o Curso não fosse organizado pela alternância pedagógica, a relação com o trabalho e a terra estaria comprometida e os processos formativos dele seriam prejudicados. Uma vez que as práticas de trabalho no campo, em que os sujeitos do processo formativo vivenciam nos seus territórios, no uso da terra nas diversas comunidades rurais e nas escolas do campo, são fatores que enriquecem, é o que enriquece o Curso em alternância.

Eixo II – Alternância Pedagógica: contribuições para a formação humana e política do educador do campo

O Eixo discute a articulação dessa diversidade de processos formativos no trabalho, nos movimentos sociais, nas escolas do campo, nas comunidades onde os educandos desenvolvem os processos formativos do tempo/espaço localidade no Curso LPEC/UNIFESSPA como sendo um dos princípios das políticas de Educação do Campo que primam por uma formação que contribua para que o educador do campo construa a visão política da realidade social, política, econômica na qual os sujeitos estão inseridos. Novamente, a construção do referido eixo ocorreu a partir de diversos relatos de alunos sobre as mudanças na visão de mundo e na perspectiva política de atuação no sentido de criticidade diante da realidade vivenciada no campo, bem como o PPC do Curso (UNIFESSPA, 2014) apresenta a intencionalidade de construção de uma formação política, humana do educador. A questão que passa a ser central é pensar que tipo de organização dos agrupamentos, dos tempos e espaços e do trabalho escolar será mais propício a essa centralidade política da Educação do Campo. Essa organização exige educadores formados para trabalhar com a especificidade desses coletivos de educandos, com entendimento de seus processos de formação nas vivências fora e dentro das escolas e capacitação para pôr em diálogo os saberes, valores do trabalho, do seu viver e os saberes dos currículos.

Eixo III- Alternância Pedagógica na Formação do Educador: contribuições para Incidências nas escolas, comunidades do campo e Universidade

O Eixo foi definido considerando as intencionalidades na forma como a alternância pedagógica é construída na LPEC/UNIFESSPA em tempo/espço universidade/localidade e os relatos dos sujeitos em formação de que a materialidade da alternância vem possibilitando a construção de práticas educativas que incidem e promovem transformações nas escolas, nas comunidades do campo e na própria Universidade. Assim, é fundamental ressaltar segundo Molina (2012) que um dos objetivos principais da luta do Movimento pela Licenciatura em Educação do Campo é possibilidade da formação de coletivos de educadores amparados nos princípios da Educação para que construam práticas que promovam mudanças na realidade social dos trabalhadores, das escolas e comunidades do campo. A autora enfatiza que isso já vem acontecendo em comunidades e territórios onde atuam um coletivo de educadores, movimentos sociais que buscam construir projetos educativos que na organização do trabalho pedagógico, nas práticas curriculares buscam forja a identidade dos diversos povos do campo e promover o desenvolvimento das comunidades camponesas no desenvolvimento dos seus territórios. A alternância Pedagógica construída no âmbito da LPEC/UNIFESSPA a partir das praticas educativas nos tempos/espços formativos dos sujeitos vem incidindo e provocando transformações na organização do trabalho pedagógico, nas práticas curriculares, nos conteúdos e conhecimentos trabalhados nas escolas do campo a partir da realidade dos sujeitos do campo, as práticas educativas vem contribuindo para organização social, políticas e formação criticas dos trabalhadores nas comunidades do campo para lutarem por direitos como educação junto aos gestores públicos. Na UNIFESSPA os processos formativos em alternâncias, possibilitam a construção da organização coletiva dos educandos da LPEC que promove formação e atuação política no interior da Universidade, além de aprendizagem de setores e gestores da Universidade nas diversas instancias quanto a garantia de direitos dos trabalhadores do campo a adentrar ao ensino superior, bem como a ampliação dos conhecimentos no que tange a diversidade dos povos do campo na região do sudeste do Pará. A alternância Pedagógica na formação como vem se organizando na UNIFESSPA força a própria Instituição em seus setores, departamentos a reconhecimento e a adequação de tempos e espaços formativos diversos de acordo com a realidade dos sujeitos do processo formativo.

Eixo IV – Alternância pedagógica: Contribuições Produção de Conhecimentos nos territórios do campo

Neste eixo, a análise consiste em compreender, a partir dos relatos de educandos, os docentes e as informações obtidas nos documentos, e como vem sendo construído o

conhecimento por meio da prática de pesquisa educativa. Com base nos diversos dados, a intenção foi identificar como os atores envolvidos no processo formativo percebem as contribuições da alternância pedagógica na produção de conhecimento que vise a transformação da realidade social da educação no campo. Desse modo, uma produção de conhecimento que seja construída, mediada pelas pesquisas socioeducativas, e que permita aos formandos um olhar diferenciado das práticas pedagógicas e formas de trabalho na educação das escolas do campo. Uma produção de conhecimento socialmente útil e voltada para as necessidades formativas de educadores e às necessidades das escolas do campo, visando a construção de uma educação comprometida com a emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras no campo.

Os 4 **Eixos Temáticos** abrangem diversas categorias de análise que nos ajudam nos esclarecimentos e elucidação do objeto da pesquisa, tais como: pesquisa como princípio educativo; trabalho como princípio educativo; interdisciplinaridade; diálogo entre o conhecimento acadêmico científico, os conhecimentos dos camponeses e a produção de conhecimento nas escolas do campo; relação teoria e prática nos processos formativos do tempo/ espaço universidade e tempo/espaço localidade; práxis transformadora.

Na organização das informações, tentamos desenvolver um processo interpretativo que possibilite rever e reavaliar as etapas da pesquisa, verificando a pertinência das informações registradas nos documentos analisados, buscando confrontá-las com o referencial teórico e o entendimento dos sujeitos a partir das entrevistas. Assim, a análise dos dados precisa estar alicerçada em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem²⁸, permitindo analisar e interpretar as mensagens explícitas ou latentes, tentando adicionar novos significados à discussão existente sobre a temática, a fim de encontrar vinculações e relações que propiciem novas reflexões e explicações. Segundo Franco:

O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processo) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, o pano de fundo no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (2005, p. 24).

²⁸ Linguagem entendida como uma construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, desenvolve e elabora representações sociais do dinamismo interacional entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2005).

Assim, estamos nos pautando por alguns princípios da análise de conteúdo como recurso metodológico para descrições, análises e interpretações de mensagens e enunciados emitidos por diferentes sujeitos no processo de investigação do nosso objeto de pesquisa. Outro importante elemento de contribuição da análise de conteúdo é a inferência, por se constituir em um procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação (objetivo da análise de conteúdo), ou seja, é o que leva à interpretação (FRANCO, op. cit.).

Porém, é preciso esclarecer que nesta pesquisa não estamos nos prendendo somente à frequência e/ou repetição de palavras como elemento para categorização e análise dos diferentes dados de investigação para a compreensão do objeto. Estamos nos pautando num duplo movimento que parte das falas dos sujeitos às referências teóricas escolhidas para elucidar os eixos temáticos e categorias de análise e os fundamentos teóricos para o olhar dos sujeitos num processo em que um alimenta ou confronta o outro.

Na referida pesquisa, estamos utilizando alguns elementos constitutivos da análise de conteúdo por acreditarmos ser um procedimento que, conforme Bardin (2007) e Franco (2005) propicia analisar e interpretar o sentido e o significado das comunicações (mensagens), o que nos leva a acreditar que tais procedimentos podem nos ajudar a clarificar as contribuições da alternância pedagógica na formação do educador do campo na LPEC/ UNIFESSPA e as possibilidades e desafios enfrentados pelos diversos sujeitos dos processos formativos em alternância.

A organização da tese

No **Capítulo 1**, intitulado **A perspectiva Contra-hegemônica de Formação do Educador a partir do Movimento de Educação do Campo**, discutimos a perspectiva hegemônica de formação, que geralmente se referenda em princípios advindos dos interesses do capital, representados pelas orientações dos organismos internacionais. Posteriormente, apresentamos os princípios teóricos, políticos, pedagógicos, metodológicos que o Movimento de Educação do Campo acredita que devem estar presentes nas práticas formativas dos educadores do campo. Por fim, fazemos a exposição da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil com destaque para o contexto histórico de criação e expansão como política pública contra-hegemônica.

No **Capítulo II**, cujo título é **Alternância Pedagógica como Estratégia Teórico-Metodológico na Formação do Educador do Campo** apresentamos os princípios teóricos, políticos e metodológico da Pedagogia da Alternância desde sua origem. Logo em seguida,

expomos as intencionalidades presentes na construção da Alternância Pedagógica nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, enfatizando a diversidade, os desafios, as potencialidades na formação do educador do campo.

No **III Capítulo**, com o título **Alternância Pedagógica na Formação do Educador na Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA** apresentamos o contexto histórico de formação do território da Região do Sudeste do Pará, no qual a UNIFESSPA está inserida, procurando entender como a configuração e atuação dos diferentes coletivos sociais que militam no território pelo direito à terra, à vida, à educação e à formação do educador do campo demandam da Universidade o compromisso com a causa dos movimentos sociais na região contribuem para uma formação política e socialmente referendada no compromisso político e social com a classe trabalhadora do campo. Na parte final, apresentamos o Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo – LPEC na UNIFESSPA, a partir do Projeto Pedagógico de Curso – PPC (UNIFESSPA, 2014), procurando destacar a sua organização pela alternância pedagógica em tempo/espaço universidade e o tempo/espaço localidade, intercalando com o olhar dos sujeitos do processo formativo.

No **Capítulo IV**, denominado **Contribuições da Alternância Pedagógica para a Formação do Educador do Campo: O Olhar dos Sujeitos do Processo Formativo** no qual procuramos expor o olhar dos sujeitos da pesquisa no que tange as contribuições da alternância pedagógica para a formação do educador do campo, tentando construir as análises a partir do referencial teórico que optamos para a construção da tese. Com os dados organizados em 4 **Eixos Temáticos**, buscamos empreender um processo de sínteses aproximativas das contribuições da alternância pedagógica na formação do educador do campo no contexto da LPEC na UNIFESSPA.

Nas Considerações Finais, retomamos nossas questões de pesquisa e refletimos, a partir dos dados de pesquisa, sobre o processo de construção da tese e suas contribuições no sentido de nos aproximarmos da realidade vivenciada na UNIFESSPA na prática da alternância pedagógica e suas contribuições para os educandos que cursam a Licenciatura em Educação do Campo.

CAPÍTULO 1 – A PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR A PARTIR DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, discutimos duas perspectivas de formação docente no Brasil. A concepção hegemônica, que orienta as políticas públicas educacionais, nas suas vertentes referendadas geralmente por indicações de organismos internacionais, e a concepção contra-hegemônica, construída historicamente pelos coletivos dos movimentos sociais, em seus princípios teóricos, políticos e culturais, que constituem o Movimento Por Uma Educação do Campo. Esses lutam para referendar os processos de formação do educador do campo, em cursos organizados em alternância pedagógica, destacando os princípios que dão base para a uma referência contra-hegemônica de formação que vem sendo desenvolvida por diversos movimentos sociais do campo em parcerias com instituições de ensino em programas e projetos nas esferas administrativas da União, Estados e Municípios.

Nesse sentido, o trabalho destaca a perspectiva contra-hegemônica de formação do educador construída pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, embora saibamos que há, no Brasil, diversos atores sociais que lutam por uma concepção crítica de formação docente. Embora saibamos da atuação histórica de outros movimentos nacionais de setores da sociedade civil organizada que lutam pelo direito a valorização e formação crítica do profissional da educação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, a Associação Nacional de Política e Administração Pública da Educação – ANPAE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes da Universidade Públicas Brasileiras – FORUNDIR, que se pautam em uma visão crítica de formação docente e reivindicam a defesa da educação pública gratuita e de qualidade, nossa intenção é pautar a ação do Movimento de Educação do Campo na construção de princípios teóricos, políticos e metodológicos para a construção de uma formação contra-hegemônica ao modelo orientado pelo capital.

Não é nosso interesse apresentar com profundidade o histórico do Movimento Por Uma Educação do Campo, pois entendemos que já há vasta produção acadêmica que faz isso muito bem no Brasil e no Pará²⁹. Nosso objetivo é tão somente fazer a exposição dos

²⁹ Ver LIMA (2010) CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima. **A formação continuada de professores para o fortalecimento dos direitos dos povos do campo à educação**: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense.

princípios que devem orientar a formação do educador do campo nos processos formativos dos cursos que se organizam em alternância pedagógica.

1.1 A perspectiva hegemônica de formação docente no Brasil

As políticas públicas implementadas pelo Estado, no contexto da sociedade capitalista, fazem parte do processo de desenvolvimento das forças produtivas e são influenciadas pelas correlações de forças sociais que agem nas definições e determinam quais políticas serão construídas e evidenciam a ação ou omissão do Estado (MULLER; SUREL, 2002). Assim, historicamente, o cenário político, econômico e cultural de construção das políticas públicas de formação docente por parte do Estado, no Brasil, geralmente segue as orientações advindas das exigências de atores externos, que emitem recomendações de como devem ser planejadas e implementadas. Bem como expressam os princípios teóricos e práticos que embasam as políticas de formação por parte dos sistemas de ensino nas suas esferas administrativas (União, Estado e Municípios).

Os atores externos, denominados de Organismos Internacionais, como o Banco Mundial – BM³⁰, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, o Fundo Monetário Internacional – FMI, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL e até a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, entre outros, definem mecanismos que visam fazer a regulação das políticas públicas de formação docente principalmente no ensino superior. Para tanto, tais organismos emitem documentos contendo recomendações de ordens financeiras de como e em quê o Estado pode aplicar os recursos públicos, o tipo de formação que devem ser implantadas, a organização metodológica dos programas, projetos e cursos no âmbito da formação.

As orientações dos organismos internacionais imprimem o discurso ideológico da ótica do capital que, na busca de expansão e desenvolvimento econômico concentrado, precisa de mão de obra qualificada o suficiente para as exigências do mercado de trabalho. Assim, na formação em âmbito superior, os cursos precisam seguir, por meio de diretrizes e resoluções normativas, os parâmetros em termos de conteúdo, abordagem teórica e prática na

³⁰ Ver: BANCO MUNDIAL - PROFESSORES EXCELENTES: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe; BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. **Resumo Executivo**. Washington: BM, 2011; BM – **Construir sociedades de conhecimento**: nuevos desafíos para la Educación Terciária. Washington: BM, 2003; **Do confronto à colaboração**. Relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil. Brasília: BM, 2000.

formação do docente para atuar na Educação Básica e que contribuirão para formar o tipo de trabalhador com qualificação adequada para atender as expectativas do mercado.

Neves (2011), a partir de pesquisas sobre as políticas públicas hegemônicas no campo da formação docente desenvolveu com base no entendimento gramsciano, que toda “relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1980, p. 133). O termo Nova Pedagogia da Hegemonia³¹ parte de indagações a respeito do conceito de sociedade civil que os organismos internacionais se embasavam nos anos de 2000 para orientar as políticas educacionais nos países capitalistas, pois compreende a sociedade civil “como uma dimensão do ser social que pode contribuir para consolidar a hegemonia das classes dominantes”³² (NEVES, 2011, p. 3). A terminologia nova pedagogia da hegemonia³³ fora percebida nas pesquisas da autora a partir dos anos 2000 por meio das ações, discursos e mecanismos ideológicos que a sociedade civil passou a assumir de forma sistemática nas iniciativas de busca dos consensos no âmbito da sociedade capitalista, tendo a escola, a igreja e a mídia como disseminadores ideológicos dos consensos.

Neves (2013), com base no conceito de intelectual orgânico, explicitado por Gramsci (1982), afirma que os intelectuais não são um grupo autônomo e independente, mas o contrário são criados pelas classes sociais fundamentais, visando dar homogeneidade às dimensões política, econômica, social e cultural por meio de processos que visam consenso hegemônico e consciente ao projeto de sociedade da classe que o gerou. O autor italiano advoga que intelectual orgânico é “todo [indivíduo ou] estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo” (GRAMSCI, 1982, p. 93). Nesse sentido, os intelectuais exercem funções de formular e disseminar as ideias, a visão de mundo, os valores e as práticas das classes sociais a qual defendem. Gramsci observou que grande parte dos intelectuais são funcionários

³¹ NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

³² NEVES (2011) entende a sociedade civil, como um espaço de luta de classes, ou seja, um espaço de conservação e também de transformação, segundo o estágio das correlações das forças sociais, e o Estado capitalista entendido, com Poulantzas, como uma condensação de relações de forças entre classes e frações de classe, fizeram-nos superar a visão dicotômica entre democracia representativa e democracia direta e perceber que a sociedade civil não seria, necessariamente, “o reino do bem”.

³³ Na obra *Terceira Via*, de Giddens, a partir dos princípios teóricos, serviu de base para a autora identificar novas funções do Estado no atual estágio de desenvolvimento do capital. O termo terceiro setor mercado com justiça social foi a solução encontrada pelos governos capitalistas para a correção de rumos do projeto político neoliberal para o século XXI. Nem social-democracia clássica, nem “fundamentalismo de mercado”, mas uma Terceira Via. Neste refinamento teórico e prático, que chamamos de neoliberalismo de Terceira Via, são mantidos os fundamentos do capitalismo neoliberal, acrescidos de medidas paliativas para minorar as condições miseráveis de vida de grande parte da população mundial e, ao mesmo tempo, garantir a “paz social” (NEVES, 2011).

subalternos inseridos no interior do Estado e na sociedade civil e atuam como disseminadores das ideologias das classes dominantes, e que:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer: e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1978, p. 95).

Para Neves (op. cit.), se considerarmos os princípios gramscianos de intelectual orgânico, que podem atuar como disseminadores da hegemonia e práticas culturais da classe burguesa capitalista, percebemos que os professores tanto podem ser agentes propagadores de um pensamento hegemônico de formação, no sentido dos interesses do capital, quanto podem atuar na perspectiva contra-hegemônica da lógica do sistema capitalista. Para tanto, a concepção de formação pela qual passa o docente implicará na sua atuação profissional para manter o “*status quo*” ou para transformar a realidade social na qual atua. Assim, podemos compreender a importância da atuação dos professores que passam a ter um papel político significativo nas agendas dos organismos internacionais e dos governos nacionais a partir dos anos de 1990. Dessa forma, de acordo Neves (op. cit.), no contexto da nova pedagogia da hegemonia, os professores assumem importância fundamental como intelectuais orgânicos para a propagação dos princípios e intenções da sociabilidade do capitalismo neoliberal de terceira via, pois a formação do intelectual se processa simultaneamente nas escolas e em diferentes aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil.

Porém, a autora explicita que a natureza de sua formação e da sua prática profissional docente são decisivas para alimentar a coesão social ou para fomentar a crítica do “*status quo*”, pois devemos considerar que a formação e o grau das correlações de forças sociais contribuem para uma atuação que propague a hegemonia das classes opositoras ou subalternas, logo, os professores podem atuar como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

No processo de expansão e mundialização do capital e a conseqüente demanda por educação nos parâmetros que o mercado de trabalho exige, a formação/atuação de docentes tornou-se tema relevante para a viabilização do projeto político da burguesia mundial (NEVES, 2013). Nessa concepção, a formação de educadores se constitui em política estratégica dos governos, “as classes dominantes no Brasil de hoje sabem que é preciso educar os educadores segundo os fundamentos técnicos e ético-políticos de seu projeto de sociedade

e de sociabilidade” (NEVES, 2011, p. 8), pois entendem que os professores exercem influência na conformação técnica e ético-política das novas gerações.

Segundo a autora, a formação e a prática dos docentes adquiriram relevância para os que estão no poder que visam à manutenção e consolidação do projeto econômico, político-social da lógica do capital. Assim, no contexto atual do Brasil, a formação/atuação dos docentes corresponde a duas determinações em que representam a capacidade de “aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e viabilizar a consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar” (NEVES, 2013, p. 3). E ressalta que:

Especificamente na última década em nosso país, os professores passam a atuar como atores coadjuvantes da expansão/integração do mercado interno brasileiro e do aumento da competitividade internacional do país pós-crise de 2008, bem como da consolidação da hegemonia⁴ burguesa, por intermédio da disseminação das ideias, valores e práticas dessa classe no âmbito escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar que o professor vem se constituindo, na atualidade brasileira, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal da Terceira Via.

Na intencionalidade de educar o professor como intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia, se observa no cenário das políticas públicas de formação do professor, um conjunto de dispositivos legais que vai desde a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, decretos, resoluções, que diversificaram o *locus* e a estrutura organizacional da formação inicial de nível superior em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Tais dispositivos possibilitam as investidas da nova pedagogia da hegemonia presentes nas políticas de formação docente em nível superior para atuar na Educação Básica. Materializando-se pela expansão do setor privado por meio da educação a distância, que aligeira a formação e difunde os fundamentos da nova proposta de educação, reforçando os elementos conservadores e pragmáticos da formação docente (NEVES, 2011).

No que tange a expansão do ensino superior, majoritariamente no setor privado e por meio da modalidade à distância, Sguissardi (2015), a partir da pesquisa denominada de “Aspectos da Política de Expansão da Educação Superior no Brasil”, evidencia, com dados estatísticos, tal fenômeno e demonstra que de cada 100 instituições de ensino superior, cerca de 80% são privado-mercantis, com fins lucrativos.

A exponencial expansão do ensino superior privado conta com os incentivos fiscais e financiamento público, pois na pesquisa, o autor identificou que uma parte das universidades privadas com fins lucrativos chegam a ter 90% dos alunos com o Fundo de Financiamento

Estudantil (Fies) ou com Programa Universidade Para Todos (Prouni) (SGUISSARDI, 2015, p. 9). Em meio aos incentivos governamentais para o ensino privado, grandes empresas, como a Kroton³⁴ Educacional e a Anhanguera, juntas, somam um total de “mais de 1 milhão de alunos nos segmentos de educação superior, educação profissional e outras atividades associadas à educação”.

Sguissardi (2015) comprova que a Educação Superior no Brasil é refém do mercado financeiro, com o crescimento das instituições privada-mercantis que, segundo Santos Filho³⁵ (2016, p. 52) visam em primeiro lugar o lucro por meio da “inserção de capital especulativo, com ingresso de grupos estrangeiros, de capitais fechados e abertos, e com a inclusão de grupos educacionais no mercado de ações em bolsa de valores, em um movimento de financeirização do setor educacional”, pois até o ano de 1999, 48% das instituições de ensino superior eram privado-mercantil. Em 2010, esse número sobe para 77,8%, e em 2015, o número ultrapassa os 80%.

Para Sguissardi (2015) a maioria das instituições de ensino superior privadas vem trabalhando unicamente para fins lucrativos e não para o ensino de qualidade. A privatização e mercantilização estão se sobrepondo aos interesses públicos na educação universitária, e o que era visto como um direito vem sendo concebido como um serviço. Tal fenômeno traz resultados negativos, pois o ensino direcionado aos lucros não visa a qualidade nos processos formativos dos professores: “Que qualidade de formação é possível visualizar no ensino privado que visa ao lucro? Essas empresas estão apenas formando mão-de-obra para suprir a demanda do mercado e não sujeitos sociais conscientes” (2015, p. 10).

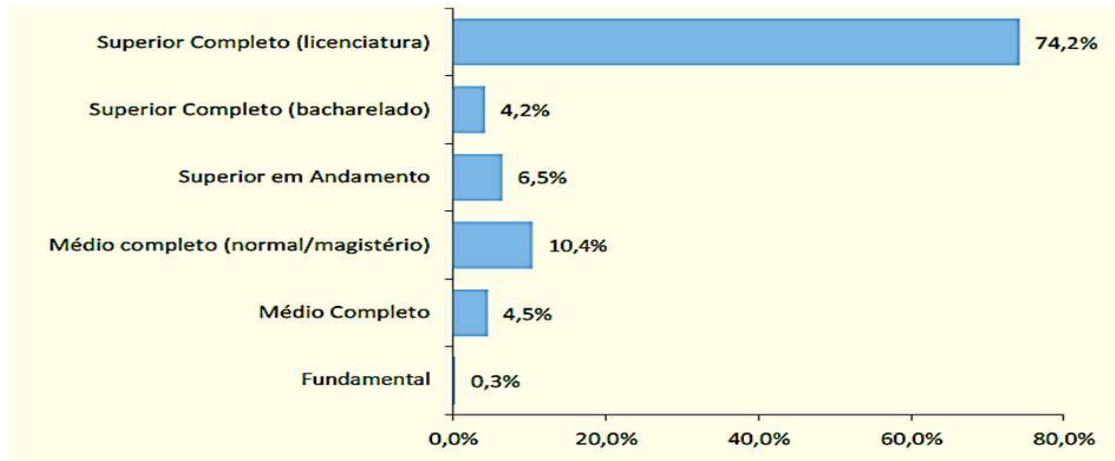
Tudo indica que o processo de expansão do setor privado de educação no Brasil vai continuar crescendo, pois, dados do Censo Educacional (MEC, 2018) de 2017 apontam que temos cerca de 2,2 milhões de docentes atuando na Educação Básica. Desse total, em relação à escolaridade, 78,4% dos professores possuem nível de ensino superior completo. Cerca de 142.495, que representa 6,5% dos docentes, estão cursando com o nível superior de ensino em andamento. Dessa forma, ainda temos 15% dos professores que atuam na Educação Básica que não possuem formação nesse nível de ensino. Segundo o Censo, o maior percentual de professores sem curso universitário está na educação infantil, em que 24,3% não têm esse

34 Kroton Educacional e a Anhanguera, que foram fundidas em 2013, valem mais de 12 bilhões na bolsa de valores (SGUISSARDI, 2015).

35 Para aprofundamento, ver Tese de SANTOS FILHO, João Ribeiro dos. Financiamento da Educação Superior Privado-Mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais. PPGED/UFPA, 2016.

diploma. O Gráfico 1 nos mostra a distribuição dos docentes que atuam na Educação Básica por nível de escolaridade.

Gráfico 1 - Distribuição dos Docentes que Atuam na Educação Básica por nível de Escolaridade - Brasil 2017



Fonte: INEP/MEC-2018

Nos estudos a respeito da realidade das políticas de formação docente, Freitas (2014) identifica que o processo de expansão da educação superior, mediante a diferenciação dos cursos e a diversificação de instituições superiores (faculdades isoladas e integradas, institutos superiores e centros universitários) é típico das políticas neoliberais dos anos 1990. Uma vez que se desenvolveu quase exclusivamente nas instituições privadas, onde a pesquisa não constitui atividade obrigatória e apenas parte reduzida dos professores se insere na carreira docente.

Para Neves (2013, p. 11), as diferenças na estrutura e funcionamento das instituições privadas e nas condições de efetivação das práticas formativas e político-pedagógicas, entre as instituições superiores públicas e privadas, vêm propiciando formações distintas nessas instituições, ocasionando “consequências dramáticas para a formação das novas gerações de educadores, especialmente quanto à capacidade de construir autonomamente a sua concepção de mundo e discernir sobre a natureza de projetos societários e de sociabilidade”.

No contexto da nova pedagogia da hegemonia do capital, a autora ressalta o poder de força dos organismos internacionais multilaterais nas orientações, definições e regulação das políticas de reformas do ensino superior, que proporcionam a sua expansão e diversificação na formação docente, possibilitando a massificação e a estrutura de subsistema de educação

terciária³⁶ que dá organicidade ao crescimento exponencial de um ensino fragmentado e privatista que leva a uma formação estratificada em três níveis distintos:

[...] um nível básico, para todos os alunos que ingressam na educação superior, ministrada em instituições que se destinam a formar profissionais para ocuparem postos menos especializados no mercado de trabalho; um nível intermediário, destinado àqueles que realizam estudos especializados, profissionais ou técnicos, ministrados nos institutos profissionais voltados para a formação de especialistas; e um nível intensivo, para os alunos excepcionalmente promissores e com uma orientação claramente intelectual, a fim de dar uma base sólida às suas carreiras de estudos altamente especializados, ministrados em universidades mais seletivas e destinadas à formação inicial e continuada de pessoas que irão ocupar, ou já ocupam na sociedade, posições de liderança (NEVES, 2013, p. 16).

Os princípios explicitados pelos organismos internacionais demandam uma formação de professor de novo tipo, adaptado aos requisitos das determinações econômicas e político-culturais que a lógica do capital precisa para formar pessoas com a qualificação suficiente para atuar de maneira subserviente no mercado de trabalho.

As diferenciações nos processos formativos dos docentes vêm contribuindo, de certa forma, para a baixa qualidade do ensino da Educação Básica, que se reflete nos índices educacionais. Tal situação serve para reforçar o discurso ideológico dos agentes externos, de que o problema nos rendimentos dos alunos tem como responsável os professores que desenvolvem práticas descontextualizadas diante das demandas do mercado. O discurso não leva em consideração outros fatores, como as péssimas condições de trabalho nas escolas, a desvalorização salarial, o reduzido investimento de financiamento público em educação, a falta de infraestrutura básica como bibliotecas, laboratórios de informática e as dificuldades dos educandos em acessar os conhecimentos (NEVES, op. cit.).

Evangelista e Shiroma (2007) indagam o papel do professor no contexto da reforma do Estado³⁷ no Brasil a partir de análises de documentos e programas³⁸ dos organismos

³⁶ Segundo a OCDE, a educação terciária é como um nível ou uma etapa de estudos posteriores de educação secundária. Esses estudos se efetivariam em instituições de educação terciária, como universidades públicas e privadas, institutos de educação superior e politécnicos, assim como em outros tipos de cenários, como escolas secundárias, locais de trabalho ou cursos livres, através da tecnologia informática. Nas orientações do Banco Mundial-UNESCO, compõem o subsistema de educação terciária as universidades de pesquisa, as universidades interiorizadas ou regionais, os institutos profissionais, as universidades virtuais de educação a distância, públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, nacionais ou internacionais. Até mesmo a interiorização dos *campi* universitários, ou mesmo a criação de novas universidades públicas que efetivamente priorizam atividades de ensino, ou ainda a criação Universidade Aberta do Brasil, para formar professores a distância, são mostras desse processo de massificação da educação superior (NEVES, 2013).

³⁷ Bresser Pereira – Plano Diretor da Reforma do Estado. Ver- CRISE ECONÔMICA E REFORMA DO ESTADO NO BRASIL Para uma nova interpretação da América Latina 1996.

internacionais que orientam e regulam o que denominam de Agenda Global Estruturada para a Educação – AGEE no Século XXI. Também afirmam que ao professor é atribuído pelos organismos o caráter de ser protagonista e obstáculo ao mesmo tempo, para assegurar os objetivos pensados pelos agentes externos para países periféricos como o Brasil na divisão internacional do trabalho. Para as autoras, nos documentos referências, os organismos procuram desqualificar teórica e politicamente o professor e evidenciam “dois conceitos fundamentais para a compreensão da reforma da formação: profissionalização e gerencialismo” (p. 1), que visam aumentar o controle sobre a categoria docente de opor-se e fazer a crítica às reformas exigidas e implementadas pelo capital para a formação docente.

Para Maués (2003), a formação de professores está no centro dos discursos ideológicos e nas orientações dos órgãos internacionais, que atribuem à atuação docente os resultados negativos dos alunos nas avaliações de desempenho escolar de larga escala que não têm alcançado as exigências do mundo do trabalho. Para a autora, as reformas no âmbito da formação estão ligadas às exigências de tais organismos que objetivam atender ao processo de globalização/mundialização do capital. A autora analisa alguns eixos que sustentam tais reformas, como: a “universitarização” profissionalização, a ênfase na formação prática/certificação de experiências, a formação contínua e a pedagogia das competências” (p. 89).

Nas análises da autora, destacamos o eixo da formação prática, enfatizada nos documentos emitidos pelos organismos internacionais, com base em argumentos de que o futuro professor precisa “entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo desde o início da formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização delas” (p. 13), numa perspectiva de formação neoliberal, em que o processo de instrumentalização é desprovido de intencionalidade política, crítica da realidade social, na qual os sujeitos que adentram a escola estão inseridos. É uma formação que não se coaduna com os referenciais formativos da Educação do Campo, que se busca construir na Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA, que a todo momento procura pautar a atuação de um educador pelo exercício da práxis política transformadora.

Ainda para Maués (ibidem), o segundo argumento, com base em resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, faz críticas aos cursos de formação que têm priorizado os aspectos teóricos e descontextualizados do meio escolar. São

³⁸ As análises incidiram sobre três grandes projetos para a Educação na América Latina e Caribe: o Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PREALC –, patrocinado pela UNESCO; o Plano de Cooperación, resultante das Cumbre Iberoamericana de Educación, patrocinadas pela OEI; e os Proyectos hemisféricos en educación, patrocinados pela OEA (OLINDA e SHIROMA, p.1,2007).

argumentos que os agentes internacionais explicitam para justificar a orientação para que os cursos de formação docente valorizem o saber prático³⁹, o saber que pode ser acionado para resolver os problemas imediatos e práticos do cotidiano do contexto da sala de aula, isto é, o saber fazer.

Maués (ibidem) ressalta a importância dos saberes teóricos nos processos formativos docentes e questiona se os currículos dos cursos dão conta de formar um “profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados” (p. 14). Destaca que as orientações dos organismos internacionais nos cursos de formação podem contribuir para uma não apreensão da totalidade, no sentido da dialética, que permite a formação de sujeitos capazes de construir, como diz Gramsci (1978), sua concepção de mundo e não apenas aceitar uma concepção imposta.

Segundo Maués (ibidem), há a indicação dos agentes externos para aproveitamento das experiências docentes na validação dos cursos, e que no contexto das reformas capitalistas para a formação docente, o aproveitamento vem acompanhado da diminuição da duração dos cursos e o aligeiramento da formação, além do “aumento do número de diplomados, num jogo de estatística que serve para impressionar os organismos financiadores, mas que não representa melhoria na qualidade da formação e conseqüentemente do processo de aprendizagem” (p. 15). É a expansão sem controle do setor privado na formação superior, principalmente na modalidade da Educação a Distância – EAD.

Ainda para Maués (ibidem) a pedagogia das competências, ou modelo de competências, é destacada como eixo articulador fundamental contido nas orientações dos organismos internacionais para a formação docente em nível superior. Tal modelo tem sua inspiração nos princípios da indústria capitalista que, desde os anos 1970⁴⁰, imprime indicações de que a escola deve ser flexível para acompanhar o processo de modernização do setor econômico, com a recomendação de que a “formação deve ser polivalente e a escola

³⁹ SCHÖN, D. A. *Le Praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques, 1993, é grande defensor do modelo de formação com ênfase na prática, com sua teoria do praticien réflexif.

⁴⁰ Para Maués (2003), o ano de 1989 pode servir de referência para o impulso do que alguns têm denominado “obsessão das competências” nas políticas educacionais. Naquele ano, a Mesa-Redonda dos Industriais Europeus, organização fundada em 1983 e formada por cerca de 47 indústrias europeias importantes, apresenta um relatório denominado “ERT, Education et compétence en Europe, étude de la Table Ronde Européenne, sur l’éducation et la formation en Europe” [Educação e competência na Europa, estudo da Mesa-Redonda Européia sobre a educação e a formação na Europa]. Esse estudo, analisado por Nico Hirtt (2000), apresenta a inquietação dos industriais com o que eles consideram um afastamento entre a formação e as necessidades das indústrias. Eles acrescentam que as indústrias têm apenas uma débil influência sobre os programas adotados nas escolas e que é preciso empreender uma política que associe as indústrias às discussões concernentes à educação.

deve ser desregulamentada. Isso tudo porque, segundo esses industriais, os sistemas de ensino e os programas precisam de uma renovação acelerada” (MAUES, 2003, p. 17).

Na sua origem, os expoentes da pedagogia das competências criticam a escola dizendo que a mesma não consegue formar o trabalhador com o perfil exigido pelo mercado e, por isso, advogam que a educação deve ser um serviço do setor econômico, e é, portanto, considerada uma mercadoria, esse é o princípio da mercantilização da educação de forma explícita. Dessa forma, as orientações dos organismos internacionais, como a Organização do Comércio para o Desenvolvimento Econômico – OCDE, orienta, em seus documentos, a ênfase no saber fazer com um caráter utilitarista e pragmático do conhecimento (RAMOS, 2001).

Maués (2011) analisou os documentos e relatórios elaborados pela OCDE e identificou as concepções de formação docente que esse organismo defende por meio de orientações e “aconselhamentos” aos países e aos sistemas de ensino. A conclusão da autora é que a OCDE afirma que a educação desempenha um papel-chave para o crescimento econômico, ressaltando a importância do professor na qualidade do ensino para que os estudantes alcancem a qualificação segundo as exigências do modelo de produção capitalista.

No contexto das análises das mudanças na forma de expansão do capital, que exige em cada período histórico um tipo de qualificação ao trabalhador e, conseqüentemente, impõe e regula as políticas de formação do docente, pois é este último que irá preparar esse indivíduo ideal para atuar no mercado de trabalho, há inúmeras críticas expressas por diversos autores (FREITAS, 1999; 2007; EVANGELISTA; SHIROMA, 2011; BARRETO; LEHER, 2008; MAUÉS, 2011; 2014) sobre a pedagogia das competências.

A concepção de formação por competências reside no fato da mesma orientar para uma formação flexível polivalente⁴¹, que atende as exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida para a expansão do capital nos ciclos de desenvolvimento, pois ela deve dar prioridade para formar o trabalhador com competências profissionais que se adequem aos interesses do mercado. Dessa forma, tal pedagogia não visa formar cidadãos críticos de sua realidade social, política, econômica, mas sim pessoas adaptadas às regras externas.

⁴¹ Segundo Houaiss (2001), o termo polivalente significa assumir múltiplos valores ou oferecer várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional; que executa diferentes tarefas; ser versátil, que envolve vários campos de atividade; plurivalente; multivalente.

Frigotto (2003, p. 54), ao analisar a “sociedade do conhecimento”⁴² que, no âmbito econômico mundial, se constitui em “[...] um novo tipo de organização industrial, baseada na tecnologia flexível (microeletrônica associada à informática, microbiologia e novas fontes de energia)”, é um sistema que advoga maior qualificação humana para que o trabalhador esteja inserido de acordo com as exigências do setor industrial. Logo, é requerido dos sistemas escolares e principalmente dos docentes que se adequem às novas exigências educativas do mercado, que estão vinculadas às demandas oriundas do mundo do trabalho de tecnologia avançada.

No campo educacional, as orientações dos organismos internacionais são embasadas nos princípios advindos da sociedade do conhecimento, onde é preciso “educar por competência e para a competitividade, empregabilidade, cidadão ou trabalhador produtivo” (FRIGOTTO, 2003, p. 4). Desse modo, a qualificação fica condicionada às habilidades e competências, como polivalência, versatilidade, flexibilidade, eficiência, capacidade de iniciativa nas tarefas e criatividade.

O contexto de regulação e orientação dos organismos externos no âmbito da formação docente inicial e continuada vem possibilitando o que Neto (2012) define como a Epistemologia da Prática nos processos formativos docente, ao partir de autores expoentes de tal epistemologia, como Dewey (1976)⁴³, Michael Polanyi (1966), Suchodolski (2004), Schön (2000) e Tardif (2000), em que a epistemologia da prática “baseia-se na compreensão que o mundo se resume às nossas impressões sobre ele, às nossas vivências cotidianas (NETO, 2012, p. 3). Para esse autor crítica da Epistemologia da Prática nivela-se o mundo, reduzindo o cognoscível à experiência sensível, aos limites do empírico”. Os autores ideólogos da prática pela prática citados acima advogam a prática do trabalho docente como único princípio orientador dos processos formativos, e criticam veementemente a racionalidade

⁴² Ver em Duarte (2003, p. 14): a sociedade do conhecimento implica em uma crença de que a luta revolucionária estaria superada por outras questões, “tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor; pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza”. Ideólogo da Sociedade do Conhecimento pode ser Peter Ferdinand Drucker (1909 - 2005), com a obra *Sociedade Pós Capitalista*.

⁴³ Bases teóricas da Epistemologia da prática: SAIANI, Cláudio. *O Valor do Conhecimento Tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola*. São Paulo: Escrituras, 2004. SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976; TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 05-24, 2000; SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A., (org.). *Os professores e a sua formação*. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Souza Tavares. Lisboa: Publicações Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.77-91.

técnica⁴⁴ iluminista da ciência positivista moderna de produção do conhecimento que, historicamente, norteou a formação humana.

Os defensores da epistemologia da prática alegam que os conhecimentos advindos da prática é que devem orientar a formação do professor. Assim, no lugar da racionalidade técnica, cria-se a epistemologia da racionalidade prática ou reflexão-na-ação, pois acreditam que a reflexão é o instrumento que desenvolve o pensamento e a ação. Logo, a reflexão sobre a prática permite a construção de um pensamento prático nos processos formativos do professor, serve para superar as lacunas da racionalidade técnica⁴⁵ e resolve os problemas imediatos da sala de aula nos processos de ensino e aprendizagem (NETO, op. cit.).

Tardif (2000, p. 6), identificado como um dos expoentes da epistemologia da prática nos processos de formação docente, define:

[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Sublinhemos como mostraremos adiante, que esse sentido amplo reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais. A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. **Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (grifo nosso).**

Segundo Neto (2012, p.12), os ideólogos da epistemologia da prática enfatizam a experiência do indivíduo, no “cotidiano e nas práticas empíricas, que privilegiam o conhecimento imediato e útil da prática curricular e o conhecimento escolar nas orientações para a formação de professores”. Para o autor, tal ideário formativo vem exercendo influência sobre a formação docente.

No Brasil, tais princípios vêm orientando à produção acadêmica na área da formação de professores e de currículo e na estruturação das práticas de formação de professores que atuam na Educação Básica. Assim, entende que são quatro as categorias centrais presentes no

⁴⁴ Schon faz críticas à racionalidade no processo formativo do professor. É visto como um técnico-especialista que utiliza a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas para resolver problemas da prática.

⁴⁵ Tardif (2000, p. 6) **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério; Saberes Docentes e Formação Profissional** (2002).

discurso ideológico dessa epistemologia: **reflexão, conhecimento, experiência e cotidiano**⁴⁶ (NETO, 2012). Para o autor, os defensores da epistemologia da prática, ao criticarem o tecnicismo, advogam a ideia da reflexão sobre a prática como mediadora para a produção do conhecimento escolar. Porém, apesar dos defensores da epistemologia da prática se apoiarem em diferentes abordagens de referenciais teóricos e políticos, acabam se situando no âmbito de uma reflexão instrumental e pragmática. Dessa forma, suas análises não apontam para a superação das condições e das contradições estruturais concretas, sobre as quais se realizam as práticas pedagógicas docentes nos contextos da escola na sociedade capitalista dividida em classe.

Para Neto (op. cit.), nos últimos anos, os processos formativos curriculares dos cursos de formação de professores para atuar na Educação Básica vêm sendo influenciados pelas ideias da epistemologia da prática, com a ênfase em conhecimentos tácitos, em que o conteúdo da formação seja oriundo do exercício reflexivo sobre a prática, com destaque para as leituras do cotidiano escolar e supervalorização da subjetividade de forma descontextualizada de análises políticas, econômicas e sociais, que evidenciem as contradições na sociedade capitalista.

O problema para o autor é que, de certa forma, a ênfase excessiva na prática vem proporcionando um “processo de esvaziamento da teoria” na formação docente. Evidenciado pela carência de um “conhecimento teórico de referência, produzido, sistematizado e elaborado pela humanidade”, que possa servir de base para que o professor prático - reflexivo utilize nos processos de reflexão que lhe permita entender a própria prática educativa envolvida e construída a partir de parâmetros políticos, sociais e culturais na sua maioria contraditórios. Assim, os processos formativos com base na epistemologia da prática desconsideram, em suas análises, as relações sociais e se efetivam em ações formativas “abstratas e ahistóricas” (NETO, 2012, p. 7).

Nesse entendimento, Moraes (2001), em estudos a partir de documentos de organismos internacionais, que buscam orientar e regular as políticas públicas de educação no âmbito do Estado capitalista, para que este último alcance os níveis de qualificação do trabalhador nos moldes das exigências do mercado de trabalho em cada momento histórico, aponta que tal cenário faz parte do processo de expansão do capital, que demanda graus elevados de competitividade dos países em âmbito global, ampliando as exigências de níveis de

⁴⁶ Emergem variadas denominações que, caracterizando as abordagens, parecem estabelecer relações com suas filiações teórico-epistemológicas. Tem-se o “professor reflexivo”, “professor crítico-reflexivo”, “professor investigador”, “professor intelectual transformador” etc. (NETO, 2010).

conhecimentos e informações, levando a educação a assumir papel estratégico na construção do perfil de formação humana que o capital exige, o que tem causado “efeitos nas várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação” (p. 3).

As referências teóricas tradicionais em educação passam a ser vistas como obsoletas, pois, no discurso dos ideólogos do capital, é preciso “elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza” (MORAES, op. cit., p. 4), para que a escola e os professores garantam o desenvolvimento de “competências” nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Contudo, de forma excludente, uma vez que se exigem níveis diferenciados de qualificação, para uma parcela pequena, é requerido maior domínio de conhecimento e, por isso, são alvos mais aprofundados e de qualidade, que não dissocia teoria e prática. Assim, para a grande maioria dos seres humanos, bastam as “competências” no sentido pragmático e utilitarista que permitem a “sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história” (MORAES, op. cit., p. 5).

Para Moraes (op. cit.), são duas as razões que levam a educação a atingir centralidade no atual momento de desenvolvimento expansionista do capital. A primeira está voltada para o fato de que a própria educação é vista como mercadoria, com a introdução de elementos de mercado, financiamento e gerenciamento das políticas e práticas educacionais. Nesse sentido, a educação é mais um produto rentável a ser consumido por quem tem condições de pagar por ela. A segunda razão está em atribuir à educação a função de formar a força de trabalho com as “competências” necessárias para atender o mercado.

Nesse cenário, vem ocorrendo a falta de referência teórica na produção do conhecimento e na formação humana, em especial, nos processos formativos docentes, levando ao que o autor denomina de o “**Recuo da Teoria**” (p. 6, grifo nosso) nas políticas públicas de formação e pesquisas educacionais. O movimento do “fim da teoria”, segundo Moraes (op. cit.), prioriza a “eficiência e toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de prática reflexiva e se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo”, com um caráter praticista em que se apoia no “saber fazer” e caracteriza a teoria como perda de tempo nas ações formativas.

Para Moraes (op. cit., p. 10), são vários os fatores que podem explicar o “Recuo da Teoria na produção do conhecimento e nos processos formativos dos professores”. Um deles pode ser a definição e efetivação das políticas públicas educacionais que, no Brasil, vêm sendo medidas pelo sucesso ou o fracasso do rendimento educacional nos índices avaliativos desde a Educação Básica (IDEB, PISA, ENEM, PROVINHA BRASIL, ANA) até os

programas de pós-graduação, por meio da pressão que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES exerce na construção das dissertações e teses. O autor ainda cita a “aceleração de privatização e o empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado, sob o pretexto de crise fiscal, com o financiamento da universidade e do ensino público em geral; a definição de políticas” podem comprometer as condições do ensino, da pesquisa e da produção de conhecimento acadêmico.

Para Moraes (2004, p. 12), no Brasil, o discurso do consenso ideológico na formação docente advoga a necessidade de reformas de caráter pragmático para o alcance da qualidade do ensino. E, para tanto, disseminam novos vocabulários que visam ressignificar conceitos, categorias e termos. Assim, conceitos como competência, destreza, consenso, sociedade civil, democracia, cidadania, tolerância, edificação, professor, solidariedade, racionalidade, verdade e, como não, conhecimento, vem tomando outros significados apropriados aos novos tempos: “Toma lugar um conhecimento que não é ‘produzido’, mas configurado e que se limita pragmaticamente a identificar e solucionar problemas ou, na melhor das hipóteses, intermediar problemas” (op. cit., p. 12).

Na concepção de formação apontada por Moraes, percebe-se que nas políticas de formação hegemônicas no Brasil, o conhecimento, na perspectiva dos adeptos do pragmatismo, da supervalorização da prática, do saber fazer, só no nível do empírico na formação humana e, em especial, na formação do professor, é um conhecimento que não questiona a ordem vigente, não visa a transformação social a favor da superação das contradições das sociedades capitalista.

A partir de pesquisas das ações e documentos dos organismos internacionais, Freitas (2007) corrobora com o entendimento de Neto (2012), ao expor que há uma redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos dos professores, com a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências. A autora cita como exemplo, as orientações do Programa de Reformas Educacionais para a América Latina – PREAL (2000), que imprimem como um dos pilares da política de formação superior de professores a modalidade em serviço, embasada pela noção de competências, cumprindo fielmente um dos postulados da reforma no campo da formação, no sentido de que “aos professores em exercício na Educação Básica que não tenham estudos superiores, deverá ser dada oportunidade de realizá-los, garantindo melhor domínio dos conteúdos a serem lecionados e constituição das competências pedagógicas (p. 1)”.

Para a autora, as políticas públicas de formação inicial docente vêm se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização, com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos:

Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas. Nestas instituições de ensino e pesquisa, a Bolsa Docência/CAPES espera pelos estudantes que logram vencer seus processos seletivos, visando inseri-los nas áreas de educação básica com maior carência de “professores e em escolas públicas onde os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estão abaixo da média nacional” (FREITAS, 2007, p. 1206).

A diversificação das instituições de ensino superior promove a desigualdade, com uma política de formação inicial de professores que oferece diferentes oportunidades aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe, dissimulada, sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer igualdade de oportunidades, em contraposição à igualdade de condições, que se efetivaria pelo desenvolvimento da formação exclusiva nas universidades públicas (op. cit.). Observa-se a implantação de programas⁴⁷ que institucionalizam a educação a distância com o uso de novas tecnologias, impulsionando a política de formação em serviço.

A perspectiva hegemônica das políticas públicas de formação inicial, em seus princípios teóricos, políticos e práticos, evidencia não haver a preocupação com uma formação que possibilite o educador ter um amplo conhecimento da realidade social na qual a escola e os educandos estão inseridos. O que, de certa forma, pode contribuir para uma formação desprovida de meios que possibilitem uma visão crítica de tal realidade por parte do docente.

Uma vez que a concepção hegemônica de formação de professores, não atende os anseios do Movimento Nacional de Educação do Campo, o Movimento vem imprimindo nos

⁴⁷ Programa Pró-licenciatura, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº. 5.800/06, em 2006. O Programa Nacional de Professores de Educação Básica – PARFOR de formação em serviço é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, Municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Os resultados do Programa, até o final de 2016, foram: implantação de 2.890 turmas, em 509 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período, o PARFOR atendeu professores oriundos de 3.282 municípios brasileiros e de 28.925 escolas. Até aquele ano, o Programa registrava 36.871 professores cursando uma licenciatura e 34.549 formados. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 07 fev. 2018.

últimos anos esforço coletivo na construção de uma proposta contra-hegemônica de formação de educador, com princípios que emanaram de discussões do coletivo da classe de trabalhadores em diversos encontros, que trataremos na próxima seção.

Para entendermos os processos formativos da Educação do Campo na perspectiva contra-hegemônica, se faz necessário, primeiro, expormos a compressão do conceito de hegemonia em Gramsci (1978, p. 5). Segundo o autor, “hegemonia é exercida pelo processo de dominação por meio de vários meios e veículos de comunicação e dos intelectuais orgânicos da classe social a qual pertencem (dominante ou classe subalterna dominada), que assumem papel importante na sua disseminação”.

Por outro lado, o termo contra-hegemonia foi introduzido no pensamento de Gramsci a partir da obra de William (1979, p. 116), *Marxismo e Literatura*, que explicita “temos então de acrescentar ao conceito de hegemonia o conceito de contra-hegemonia e hegemonia alternativa, que são elementos reais e persistentes da prática”. Para Souza (2013), o entendimento de William é de que a hegemonia “não existe apenas passivamente como forma de dominação, mas encontra resistências continuadas, em que as práticas contra hegemônicas são as ações da classe dominada para chegar à conquista do status de classe hegemônica dominante”. É nesse sentido que entendemos o curso de Licenciatura em Educação do Campo como construção contra hegemônica da classe trabalhadora por um modelo de formação do educador na perspectiva e princípios das ideologias dos subalternos (GRAMSCI, 1978).

Gramsci (1999) enfatiza que a conquista da hegemonia por parte do proletariado deve ocorrer no âmbito da sociedade civil, pois isso permitiria a sua vitória no terreno do Estado. A hegemonia deve desempenhar uma ação de tipo ideal e cultural. Para que os trabalhadores tenham consciência de sua classe, é preciso romper com o sistema de subordinação hegemônica que a classe burguesa detém pelo processo de hegemonia que historicamente conquistou sobre a classe trabalhadora.

Gruppi (1978) destaca que a forma como Gramsci expõe a questão da hegemonia do proletariado representa a transformação e a construção de uma nova sociedade, além de uma “nova estrutura econômica, nova organização política, como também uma nova orientação cultural” (p. 2). Tal entendimento permite compreender que a hegemonia se encontra no âmbito da moral e do conhecimento, pois a mesma é apresentada em toda amplitude, como algo que não opera somente na estrutura econômica e organização política, mas, sobretudo, na forma de pensar, conhecer e nas orientações ideológicas.

Segundo Gruppi (op. cit.), em Gramsci, na forma política se expressa o processo de conquista e de realização da hegemonia, uma vez que o autor italiano acreditava que o

proletariado poderia se tornar classe dirigente e dominante à medida que conseguisse criar um sistema de alianças que lhe permitisse mobilizar, contra o capitalismo e o Estado burguês, as diferentes classes trabalhadoras. E destaca que, ainda em Gramsci:

[...] A hegemonia é a capacidade de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário. Nesse sentido, pode-se dizer que a hegemonia do proletariado realiza-se na sociedade civil, enquanto a ditadura do proletariado é a forma estatal assumida pela hegemonia (p. 5).

A hegemonia se expressa como capacidade de direção e domínio na medida em que a classe trabalhadora, pelo processo de divulgação e disseminação de sua ideologia, lhe permite a conquista dos diversos setores sociais por meio da persuasão e do consenso. Assim, é imprescindível, no momento da construção da hegemonia pela classe trabalhadora, a conquista do apoio da maioria, pois, do ponto de vista social, é fundamental compreender as exigências das classes que representam, incorporando tais exigências e reivindicações nos programas e políticas sociais, como expressa:

A hegemonia é isto: determinar os traços específicos de uma condição histórica, de um processo, tornar-se protagonista de reivindicações que são de outros estratos sociais, da solução das mesmas, de modo a unir em torno de si estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio capitalismo (GRUPPI, 1978, p. 59).

No entendimento da hegemonia gramsciana, é necessário que exista unidade entre teoria e ação, sem a qual sua construção é impossível, pois a mesma se constrói com consciência teórica e cultural da própria atuação das classes populares, uma vez que a consciência de classe é o único modo de tornar possível a coerência de suas ações, perspectiva da transformação social, permitindo que a hegemonia seja entendida não apenas como direção política, mas também como “moral, cultural e ideológica” (GRUPPI, 1978, p. 11).

Gramsci expõe a necessidade dos trabalhadores se articularem de forma ampla com os diversos segmentos da sociedade civil organizada que representam o interesse dos trabalhadores (camponeses). E Gruppi (op. cit.) destaca que Gramsci percebia a possibilidade do proletariado tornar-se classe dirigente à medida que conseguisse criar um sistema de alianças que lhe permitisse mobilizar-se contra o capitalismo burguês. Na medida em que obtivesse o consenso das massas, as alianças eram consideradas indispensáveis na conquista do poder e da hegemonia.

Os referenciais gramscianos na Educação do Campo passam pelo entendimento de que é preciso que os trabalhadores construam sua própria visão de mundo, sua própria cultura, sua própria concepção de conhecimento. Dessa forma, desenvolvam um processo de autonomia, uma concepção cultural própria, pois, mediante isso, a classe trabalhadora poderá conquistar a hegemonia, difundindo sua concepção política e cultural, uma vez que Gramsci (1989) explicita que em algumas situações é preciso, antes de conquistar o poder, primeiro conquistar a hegemonia de classe. Dessa forma, o processo para se alcançar a hegemonia é de articulação do pensamento, de ações e práticas formativas da classe subalterna, de visão de mundo, de concepção de homem como ser de sua própria base de transformação material.

A construção das práticas contra-hegemônicas, na perspectiva de Gramsci (1999), envolve o entendimento da hegemonia, que é um processo pedagógico e pressupõe a contínua formação e superação de equilíbrios entre os interesses da classe dominante num determinado momento histórico, e os interesses da classe subalterna dominada, que busca conquistar o poder hegemônico da direção política, econômica e cultural de poder, a partir de práticas de contra-hegemonia construídas por agentes intelectuais orgânicos que militam e propagam, também, os objetivos da classe social dominada.

Nesse sentido, a concepção de educação para Gramsci é que a mesma não serve apenas para defender os interesses hegemônicos da burguesia dominante, mas que também constrói a contra hegemonia em favor dos interesses das classes subalternas; a educação, enquanto emancipação do sujeito, que passa atuar na sociedade de forma ativa através da participação nos processos políticos, econômicos e culturais no qual está inserido.

No âmbito de uma educação contra hegemônica, que pode se materializar nos processos formativos dos educadores do campo nos cursos que vêm sendo construídos a partir das lutas dos trabalhadores do campo, é fundamental o entendimento de Gramsci (1987, p. 40) de que “a filosofia da práxis afirma a unidade entre teoria e prática, pois se trata de uma filosofia que se engendra no processo histórico, como expressão necessária de uma determinada ação histórica”. Logo, é uma concepção de mundo e de sociedade que procura entender os processos históricos e a unidade que existe na relação teoria e prática para a materialidade de uma práxis revolucionária que busca a transformação da sociedade desigual por uma sociedade socialmente justa.

1.2. Princípios orientadores para a formação de educadores na perspectiva do Movimento de Educação do Campo

Na presente sessão, expomos os princípios tidos como referenciais teóricos, políticos, culturais, sociais e metodológicos organizativos que devem orientar a formação do educador do campo, construídos pelo coletivo do **Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo**, em eventos como I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – ENERA, em 1997, I Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998 e II Conferência, em 2004, II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, em 2015, as Reuniões do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, e em produções como a Coleção Por Uma Educação do Campo, que devem embasar a formação de educador do campo que vêm se materializando no interior de projetos, programas e cursos, como as Licenciaturas em Educação do Campo.

É importante ressaltar que os princípios construídos pelo Movimento nos últimos vinte anos, vêm se ressignificando e se ampliando, logo não são estáticos, pois acompanham o movimento histórico de construção coletiva e, por isso, estão sujeitos a serem transformados pelos próprios sujeitos.

É importante ressaltar que, inicialmente, o Movimento Nacional de Educação do Campo implementou esforços em construir princípios, conceitos e práticas que orientassem a nossa luta pela construção da Educação do Campo como um conjunto articulado de proposições para fazer frente à educação rural. Logo em seguida, ou concomitante, o coletivo se debruçou na construção de referenciais legais (Diretrizes, Resoluções, Decretos entre outros) para iluminar a construção das políticas públicas. O desafio seguinte e atual é construir práticas, na educação básica e superior que afirmem a materialidade dos princípios e referenciais teóricos e metodológicos da Educação do Campo na vida, no trabalho, na escola do campo, nos sistemas de ensino, na produção de conhecimentos, dentre outros. Logo as contribuições dos processos formativos em alternância são fundamentais para o fortalecimento do Movimento e defesa dos interesses dos povos do campo.

O marco histórico de referência que registra a luta dos coletivos dos trabalhadores/trabalhadoras do campo na construção de princípios orientadores para a formação do educador é o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, pois nele se intensifica a importância de “valorização dos educadores como principais sujeitos do projeto pedagógico das escolas pensadas e materializadas no ideário da Educação do Campo” (BOLETIM DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 15). No I ENERA,

fora levantado pelo coletivo dos participantes o desafio de ações mais amplas, no sentido de pensar a educação levando em consideração o contexto do campo em termos de suas culturas diversas e específicas “quanto a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 14), organização familiar e trabalho.

No processo histórico de construção da Educação do Campo, o Texto Base da I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo – I CNEC, em 1998, apontava vários problemas na garantia dos direitos à educação no meio rural, por parte do Estado. Dentre as quais, problemáticas envolvendo a formação do educador que atua nas escolas do campo, que geralmente passa por um processo formativo que não considera os saberes e as diferentes práticas culturais dos sujeitos do campo; denunciava que em muitos lugares a escola é atendida por professores com visão de mundo do urbano, com visão de agricultura patronal e, na maioria das vezes, esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar a realidade social, política, econômica e cultural dos sujeitos do campo (1998, p. 21).

O referido Documento também apontava a não valorização do trabalho do educador, como a precarização de infraestrutura e material didático adequado, contratos de trabalhos temporários com salário inferior ao pago para o docente que atua nas escolas da cidade e sem as mínimas garantias legais previstas em lei. É também no campo que se concentra o maior número de educadores sem formação de nível superior exigida para atuar nas escolas, e este mesmo documento ressaltava a importância de políticas públicas para o desenvolvimento da educação do campo, por parte do Estado, que garantisse “programas específicos de formação continuada aos educadores e educadoras do campo [...] com a inclusão de habilitações e disciplinas específicas a esta formação nos cursos superiores” (1998, p. 33).

Na luta por políticas públicas de educação do campo, o Movimento defende que, para a construção do novo projeto de sociedade e de campo, as ações formativas no contexto da escola do campo precisam garantir a materialização de concepções e princípios pedagógicos que envolvam, entre outros, “uma necessária (trans)formação dos educadores/educadoras das escolas do campo para que possam contribuir na construção da escola do campo que o Movimento acredita, pois são agentes destes processos” (1998, p. 40).

O texto da I Conferência também sinalizava a necessidade de romper com o quadro precário da situação do educador do campo, por meio do estabelecimento de novos vínculos, novas condições e nova identidade para os educadores. Desse modo, ratifica a importância de iniciativas específicas envolvendo dimensões de articulação entre educadores através do

fortalecimento de coletivos pedagógicos locais; a qualificação, priorizando a formação escolar dos docentes leigos, bem como rediscutir as propostas de formação de professores dos cursos, tanto em nível médio como superior. Outra dimensão enfatizada é a criação de programas sistemáticos de formação que envolvam as transformações que se advogam e incluam metodologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas nos próprios processos de formação (I CNEC, 1998).

Assim, dentre os vários princípios, diretrizes, compromissos e desafios apontados, destacamos o de **vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional**, entendendo que os processos formativos da Educação do Campo têm compromisso com a vida, com a luta dos movimentos sociais na busca pela construção do viver com dignidade nos territórios camponeses. É um princípio em que a escola do campo “ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade” (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 1).

Outro princípio da Educação do Campo que orienta os processos formativos dos educadores do campo é o de **propor e viver os valores culturais** dos povos do campo, construindo relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça, o zelo pela natureza e se contrapondo ao individualismo, ao consumismo e demais valores que tomam como referência o capital. Nesse sentido, destacamos o princípio de **valorização das culturas do campo**, com especial atenção “às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação” (p. 2). Uma vez que no contexto escolar as práticas pedagógicas dos educadores precisam manter viva a memória dos povos, valorizando saberes, e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida.

Nesse entendimento, o Movimento da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo expunha o seu entendimento amplo de educação em que os processos de formação humana se constroem a partir das “referências culturais e políticas para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade plena” (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 24). Para tanto, uma diretriz já apontada em 1998 é o da necessidade da escola **envolver as comunidades nos processos formativos**, visando a construção do projeto popular de desenvolvimento do campo e assumindo princípios democráticos por meio da participação ativa dos educandos, trabalhadores e movimentos sociais nas práticas educativas.

Dentre os dez Compromissos e Desafios assumidos na referida Conferência, reforçamos a de **formar Educadoras e Educadores do Campo**, a partir do entendimento de

que Educação do Campo deve servir de referência na formação e titulação de seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico específico para as escolas do campo, que devem assumir a identidade do lugar e ajudar a construir as bases de uma nova pedagogia (I CONFERÊNCIA, 1998).

Nesse sentido, o texto da I Conferência já apontava para a necessidade de se construir alternativas de formação aos educadores não titulados, partindo de suas práticas pedagógicas nas escolas do campo. Apontava para a urgência de reorganizar as formas de currículos e os métodos dos cursos de formação de educadores /educadoras tendo como referência a realidade social, cultural, política e organizativa do campo, com destaque para a necessidade de construir alternativas de organização da formação do educador.

As conclusões da Conferência expunham nos desafios e propostas de ação para formação dos educadores do campo, a necessidade de insistir, junto às universidades públicas a importância da criação de cursos de nível superior, com currículos e métodos de organização adequados à realidade da Educação Básica. Além de exigir a garantia de formação universitária aos educadores que atuam nas escolas do meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Desde o início, o Movimento do coletivo dos sujeitos do campo vem reivindicando cursos de formação do educador que considerem em seus currículos organização pedagógica e metodológica, a diversidade e as dificuldades de acesso dos povos do campo à formação superior, como a possibilidade de se organizarem pela alternância pedagógica em tempos/ espaços formativos.

Na II Conferência Por uma Educação do Campo – II CNEC, em 2004, no texto base reforça-se a luta por políticas públicas de Educação do Campo como garantia de direitos, levando em consideração as especificidades e diversidades do campo. Tal entendimento, no contexto da formação do educador, exige políticas públicas específicas de fixação, de interação entre a cultura, os valores e formas de viver desses profissionais e dos povos do campo.

Na busca da construção de um novo projeto de sociedade e de campo, com base na soberania popular, o texto base da II CNEC ratifica e amplia os princípios e concepções apontados na I Conferência. Uma vez que devem orientar o Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, visando, entre outros, **a formação humana vinculada ao campo como um projeto emancipatório**, pois não se pode pensar uma política de educação desvinculada das demais políticas econômicas, agrícolas, do meio ambiente, da cultura, da saúde, da assistência técnica, da reforma agrária, da agricultura familiar.

O projeto político de educação como exercício da devolução das temporalidades aos sujeitos entende que a Educação do Campo não se resume à escola, ela ocorre em espaços oficiais de ensino e nas diferentes situações em que os sujeitos aprendem a interpretar e transformar o mundo em que vivem, é um projeto de política de ação cultural. Nesse sentido, reconhece que a educação envolve saberes, métodos, tempos de aprendizagem e espaços físicos diferenciados (a educação indígena, dos quilombolas, dos agricultores familiares, dos ribeirinhos, dos camponeses etc.) que se realizam nas comunidades e nos seus territórios trazendo narrativas e símbolos culturais que mantêm a unidade e a pertença de cada coletivo social (2004, p. 14).

Um projeto de educação vinculado ao trabalho e à cultura, pois a gênese da Educação do Campo está colada ao trabalho e à cultura do campo. Para tanto, reafirma-se a ideia do vínculo entre educação e processos produtivos nas diferentes dimensões e métodos de formação dos trabalhadores do campo. As práticas educativas, desenvolvidas nas escolas e fora dela, precisam se vincular aos processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais, que podem devolver a dignidade para as famílias dos camponeses, dos extrativistas, dos pescadores e ribeirinhos, dos agricultores familiares e todos os outros que vivem e trabalham no campo.

Outro princípio defendido na II Conferência refere-se **à educação como instrumento de participação coletiva**, pois considera que os vínculos com a matriz formadora do trabalho e da cultura são produções e expressões necessariamente coletivas e não individuais. Assim, as decisões sobre as formas de gestão, de organização e controle social dos recursos e do próprio tempo de trabalho não contribuem para a emancipação se não houver a participação direta dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. É fundamental que a prática pedagógica do educador seja construída considerando tal entendimento.

Nos encaminhamentos da II Conferência, fora elencado um conjunto de proposições no sentido de garantir que os princípios e concepções acima anunciados sejam alcançados por meio da constituição de “redes coletivas (de escolas, de educadores, de organizações sociais de trabalhadores do campo)” para construção/reconstrução permanente do projeto pedagógico das escolas do campo”, bem como o de vincular a formação das redes coletivas às políticas que se materializam nos programas e projetos de formação (inicial, profissional e continuada), com a participação, também, das comunidades e dos movimentos sociais ou organizações de trabalhadores do campo que com elas se vinculem (2004, p. 15).

Na referida Conferência, defendeu-se o reconhecimento da formação do educador do campo, expondo o foco na atuação do setor público: garantindo infraestrutura e formação específica aos educadores, considerando-se, para tanto, as realidades dos diferentes extratos sociais e regionais. Nesse sentido, se advogou as universidades públicas como centro de formação dos educadores, como explicita:

É necessário que as universidades tenham condições políticas e financeiras para criar novos pólos com ofertas de cursos de graduação variáveis ao longo do tempo e atividades de extensão como cursos de especialização e aperfeiçoamento; eventos para troca de experiências, difusão e divulgação cultural e científica permanentes; formas de ingresso que permitam atender populações específicas; bem como, a ampliação das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento que possam atender a um outro projeto de desenvolvimento do campo e da floresta (p. 5).

Para tanto, a II CNEC expunha a necessidade de valorização dos educadores(as), pois no espaço de luta por melhores condições de trabalho e de formação, é essencial o diálogo na construção do projeto educativo dos cursos na relação direta entre a universidade e os movimentos sociais que visam uma formação contra-hegemônica. Assim, dentre as **proposições para o reconhecimento e formação dos/as educadores/as do campo**, foi reivindicado a necessidade de financiamento público para os cursos de formação e de qualificação a ser negociados com as instituições de ensino superior, em conjunto com os sujeitos do campo, por meio das suas organizações, bem como o diálogo quanto aos conteúdos dos diversos cursos, o tempo a ser realizado e os locais de encontro, respeitando os princípios da alternância na formação do educador.

O Documento Referência para Uma Política Nacional de Educação do Campo (2004), construído pelo coletivo do Movimento e pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação, instituído pela Portaria nº. 1.374/2003 tem como uma das finalidades pensar princípios e concepções que viessem orientar as políticas de formação do educador do campo e ratificar os vários pressupostos que devem nortear as políticas públicas de educação do campo, como: “A educação como um direito dos povos do campo; a existência de um movimento pedagógico e político do campo; a educação como estratégia do desenvolvimento territorial sustentável” (p. 5).

Nesse sentido, ratifica que uma política de educação do campo precisa considerar os **elementos da identidade das escolas do campo** explícitos nas Diretrizes Operacionais de 2002, de que a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras,

extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo, ao afirmar que:

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Art. 2º, §Único).

Logo, a gênese da identidade da Educação do Campo é construída pelos seus sujeitos sociais e deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo este como produção material e cultural de existência humana no sentido marxiano.

Assim, as práticas educativas, do conjunto dos sujeitos (educadores, educandos, comunidade) no âmbito da escola do campo, precisam investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo, pois Frigotto (2010, p. 28) entende que os processos formativos devem envolver “uma relação social que expressa à forma pela qual os homens produzem sua existência, como elemento de unidade do técnico e do político, do teórico e do prático”.

Com base nos princípios orientadores para uma política de educação do campo, é preciso que a escola do campo compreenda que as relações econômicas e sociais são vividas e construídas por sujeitos concretos, de diferentes gêneros, etnias, religiões, vinculados (ou não) a diferentes organizações sociais e diferentes formas de produzir e viver individual e coletivamente.

A escola do campo precisa trabalhar suas práticas pedagógicas para os homens e mulheres do campo, que são submetidos historicamente a um modelo agrícola hegemônico, que se revela, a cada dia, um modelo socialmente mais excludente, a partir do avanço do agronegócio, que expulsa o trabalhador do campo e promove a degradação ambiental. São fatores que exigem uma educação que dê conta da compreensão crítica dos mecanismos que o produzem e sustentam as relações sociais e de produção na sociedade capitalista, assim como a necessidade de trabalhar na escola as possibilidades dos sujeitos produzirem mudanças na dinâmica da realidade social, visando a sua transformação (BRASIL, 2004).

Para tanto, o Documento referência aponta que as políticas de educação do campo devem ressaltar a construção dos elementos da identidade dos sujeitos do campo, que só serão trabalhados na escola, à medida que existir um coletivo de educadores formados em cursos que considerem tais princípios (BRASIL, 2004, p. 43). É fundamental que os processos formativos nos cursos considerem as especificidades dos coletivos de educadores que advém dos movimentos sociais, pois é necessária a articulação com pesquisadores que compreendem o campo no aspecto prático e teórico em relações intrínsecas com o urbano, visando superar as dicotomias históricas, entendendo-os como dois espaços que possuem lógicas e tempos próprios de produção cultural, ambos com seus valores.

Outro aspecto diz respeito à construção de uma educação que afirme relações de pertença, ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo: “O sentimento de pertencimento é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar, o campo” (BRASIL, 2004, p. 42). É a partir dele que o ser humano elabora a sua consciência e o seu existir neste mundo. Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e isso é um sentimento que move os sujeitos a defender as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração. Ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à alimentação, à educação e à saúde, os sujeitos do campo vão criando e recriando as suas identidades de pertença com a natureza, com o trabalho, com as práticas culturais, com os saberes e suas comunidades (BRASIL, 2004).

O Documento referência aponta para construção de políticas públicas de Educação do Campo e explicita um conjunto de **princípios pedagógicos** que devem embasar as práticas formativas de cursos que vêm formando os educadores/educadoras para atuar nas escolas do campo.

Assim, um dos princípios pedagógicos diz respeito ao **papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana**, que enxerga os sujeitos do campo como construtores de histórias, a partir das lutas sociais que vão se formando como sujeito individual e coletivamente na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária.

Nessa perspectiva, ao reconhecer os sujeitos do campo, os currículos dos diferentes cursos de formação do educador e a materialidade das práticas educativas desenvolvidas nas escolas de educação básica, precisam ser construídos a partir das “formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente” (BRASIL, 2004, p. 43).

Compreende-se a importância dos educadores na construção de um currículo que, a partir de suas práticas pedagógicas, trabalhe a diversidade, explicita os antagonismos que envolvem os modelos de agricultura presentes no campo. Ao trabalhar o currículo que faz sentido para os sujeitos, se reconhece, no cotidiano da escola, a cultura, os saberes, as identidades, as diversidades, a economia, a política, pois o trabalho no campo é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório.

O segundo princípio está relacionado à **valorização dos diferentes saberes no processo educativo** ao reconhecer que todos os seres humanos possuem e podem construir o conhecimento. Com base nesse entendimento, a escola, a partir das práticas do conjunto de seus sujeitos, precisa levar em consideração os saberes dos diversos atores sociais inseridos no seu contexto, num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Porém, é preciso considerar que os vários “saberes não têm fins em si mesmo, eles são instrumentos para intervenção e mudança de atitudes dos vários segmentos em processo de renovação” (BRASIL, 2004, p. 43). Para tanto, é fundamental educadores que tenham a compreensão de construir práticas educativas embasadas em tais princípios.

Para tanto, os processos formativos dos educadores do campo precisam considerar os diferentes atores sociais que vivem no campo, pois podem e têm condições de “pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação” (p. 43), uma vez que os currículos que se materializam nas práticas educativas nas escolas do campo precisam ter como referências elementos como a terra, o meio ambiente, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas e tecnológicas, buscando sempre relacionar com os conhecimentos ditos científicos a partir das diversas áreas.

No Documento Referência para Política de Educação do Campo, o **terceiro princípio enfatizado, a pesquisa como princípio educativo e metodológico na formação do educador** e nas práticas desenvolvidas no contexto da escola, se coloca como possibilidade de construção do conhecimento e como postura transformadora diante da realidade:

A pesquisa como forma de construção de conhecimento deve envolver os sujeitos como sujeitos de saberes historicamente construídos, não necessariamente científicos, mas portadores de conteúdo socialmente útil e válido porque construído na interação entre seres humanos e entre ser humano e natureza, na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios. A educação do campo deve considerá-la como instrumento de alto valor educativo, especialmente pela natureza rica e diversa de conhecimentos identificados no campo (BRASIL, 2004, p. 44).

Para o Movimento de Educação do Campo, o formar pela pesquisa é um exercício e desafio constante nos processos formativos em alternância pedagógica, pois exige a construção de uma pesquisa socialmente comprometida que se preocupa em gerar conhecimento para a qualidade de vida dos sujeitos do campo.

O quarto princípio pedagógico que deve orientar as políticas de educação do campo é **considerar os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem nas práticas formativas**. Isso significa considerar que a educação, como prática social, ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Princípio este que se coaduna com os referenciais da alternância pedagógica ao se basear nos saberes, métodos, tempos e espaços, territórios diversos envolvendo as práticas educativas dos diferentes sujeitos. Tal entendimento contribui para a organização das comunidades e dos seus territórios, uma vez que não reconhece apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. Esse é um princípio que orientou a construção da proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que forma os educadores para atuarem também em espaços coletivos de gestão comunitária.

Nessa perspectiva, é enunciado o quinto princípio pedagógico que deve referendar as **políticas de educação do campo a partir do respeito ao lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos** pois, enquanto direito, a escola precisa estar onde os sujeitos estão, como assegura o artigo 6º das Diretrizes Operacionais ao instituir o regime de colaboração entre os entes federados na oferta de educação aos povos do campo para que os sistemas devam ofertar a Educação Básica nas próprias comunidades rurais, inclusive para os jovens e adultos; ou seja, a lei garante a permanência da escola no campo, sem que nenhuma criança tenha que se deslocar para a sede do município para poder frequentá-la.

É um princípio que o Movimento luta e reivindica, a todo o momento, para que seja garantido pelo Estado, principalmente nas esferas estadual e municipal, mas que vem sendo ameaçado pelo grande número de escolas localizadas nas comunidades rurais que são fechadas pelo poder público que descumprem a LBD, no artigo 28, Parágrafo Único, que estabelece normas para fechamento de escolas campo ao exigir que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas seja precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de

Educação, e análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.⁴⁸

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais de 2008 declaram que o deslocamento dos educandos intracampo de uma localidade para outra ou para as escolas no meio urbano só aconteça se não houver possibilidade alguma da educação ser ofertada na comunidade de origem do educando. Para o Movimento de Educação do Campo, a escola deve estar vinculada à realidade dos sujeitos, também no espaço geográfico próximo as comunidades, por mais distantes que pareçam, evitando a nucleação⁴⁹ das escolas. Tal garantia por parte do Estado contribui para que outros aspectos da realidade, como os elementos socioculturais e modos de vida dos sujeitos, sejam trabalhados na escola do campo.

Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus educandos condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo (BRASIL, 2004, p. 45).

As Diretrizes Operacionais de 2008 registram que, havendo necessidade de deslocamento dos educandos para terem acesso à escola em outras comunidades e/ou no meio urbano, é fundamental que o poder público garanta um transporte de qualidade e não os expondo a péssimas condições de atendimento no transporte que coloque vidas em risco (Art. 3 e 4^a). Na realidade amazônica e paraense, é um princípio que infelizmente os dados estatísticos mostram e que o poder público vem desrespeitando, pois o processo de fechamento e nucleação das escolas no campo vem submetendo os educandos a transportes degradantes, como ônibus escolar, caminhonetes e barcos em situações precárias.

O sexto princípio pedagógico é o da **educação pensada como estratégia para o desenvolvimento sustentável**, a partir da ideia de que o local, o território, pode ser reinventado através das suas potencialidades, que ganha importância fundamental nas ações dos coletivos sociais como método de participação popular de gestão das políticas e das comunidades onde vivem.

⁴⁸ Lei nº 12.960 de 27 março de 2014, que altera o artigo 28 da LDB.

⁴⁹ É a organização que tem como objetivo eliminar classes multisseriadas e/ou pequenas escolas em escolas-sede.

Nesse sentido, a educação a ser construída deve levar em consideração um tipo de desenvolvimento que valorize os aspectos da diversidade, das particularidades, da heterogeneidade da realidade histórica, social, política, econômica e cultural das comunidades localizadas no campo.

De acordo com os Referenciais, a construção de políticas públicas de educação do campo precisa levar em consideração o sétimo princípio pedagógico, que se refere à **autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino**, compreendendo que, no momento de pensar e implementar as políticas públicas é necessário que se crie estratégias que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo. Logo, os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças de ordens diversas entre os povos do campo, pois este é heterogêneo, diverso. Uma política nacional de educação do campo exige uma nova postura dos sujeitos, de forma que participem ativamente do processo, movidos pela preocupação com o *lócus*, com o território e sua relação com um projeto de nação:

[...] heterogeneidade possui duas implicações: a primeira é que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo; a segunda, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais e estas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território que se diferencia dos demais. Isso inverte a relação entre poder público e os sujeitos sociais. Não cabe, nessa vertente, que o Poder Executivo decida sobre os destinos das comunidades, como também não cabem atitudes corporativas de grupos organizados na definição de prioridades (BRASIL, 2004, p. 34).

Com tais entendimentos explícitos no Documento de Referências para a construção de políticas públicas educacionais para o campo, busca-se materializar, a partir da implantação e institucionalização dos programas de formação do educador do campo. Como os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que vêm se constituindo a partir da diversidade e especificidades dos sujeitos envolvidos, pois devem considerar a região, as instituições, os movimentos sociais e seu nível de articulação e parcerias entre o poder público, o Estado, nas suas instâncias administrativas, e a sociedade civil organizada, com base teórica na concepção Gramsciana de Estado Ampliado, que atua numa correlação de forças antagônicas envolvendo a disputa pelo fundo público (ARROYO, 2012).

No Documento Referência (2004), que o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo construiu, há várias propostas políticas de atuação do Movimento, que deverão ser

implementadas, considerando três desafios permanentes: **a universalização, a formação de educadores e educadoras e a qualidade do ensino.**

O processo histórico de lutas pelos movimentos sociais do campo por políticas públicas materializadas nas discussões e debates de variados temas nos diversos encontros nacionais deram origem a uma vasta produção de conhecimentos sistematizados com objetivo de subsidiar os trabalhadores/trabalhadoras, educandos/educadoras do campo, bem como gestores públicos e instituições formadoras. Assim, surgiu a Coleção **Por Uma Educação do Campo**, atualmente no sétimo volume. Passaremos a expor alguns princípios e diretrizes propostos na referida Coleção.

No segundo volume da Coleção, denominado *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*, Arroyo e Fernandes (1999) explicitam o princípio da necessária vinculação dos processos formativos na educação com o movimento social, pois, além da gênese da Educação do Campo ser o movimento social, este é um princípio inerente e educativo nas práticas formativas ao explicitar: “acreditamos que somente a educação se tornará realidade no campo se ela ficar colada ao movimento social [...] acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo” (ARROYO, 1999, p. 14).

Depreendemos que os processos formativos que se materializam nos cursos de formação dos educadores do campo no interior das instituições formadoras, como as universidades, precisam estar referendados junto aos movimentos sociais como forma de manter os princípios de origem da própria Educação do Campo.

O princípio da escola como um direito no âmbito do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo é entender que os direitos representam sujeitos concretos:

Sujeitos de direitos, não direitos abstratos. Que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (ARROYO, 1999, p. 20).

Logo, compreendemos que, para que o educador do campo reconheça suas práticas pedagógicas no interior das escolas do campo e os educandos como sujeitos de direito, é imprescindível que os processos formativos pelos quais passa no âmbito dos cursos sejam imbuídos de tal princípio.

Outro princípio inerente desde a origem da Educação do Campo, explicitados por Arroyo, diz respeito ao entendimento de que a terra produz a gente a partir das experiências, vivências do ser humano ao longo da história, pois a:

[...] terra, trabalho, produção, família, comunidade, assentamento, escolas agrícolas, família agrícola [...]. Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, vocês não separam produção de educação, não separem produção de escola (1999, p. 22).

Para que na escola do campo os processos educativos estejam vinculados ao mundo do trabalho, da cultura, da produção, vinculada à luta pela terra, é fundamental que o educador reconheça e valorize tais princípios em sua atuação.

No terceiro volume da Coleção por Uma Educação Básica do Campo, tendo como tema **Projeto Popular e Escola do Campo**, Benjamin e Caldart (2001, p. 18) discutem sobre os princípios organizadores de um projeto popular para o Brasil, que devem referendar a práticas formativas em educação do campo, como o compromisso com a **soberania**, com a **solidariedade**, com o **desenvolvimento**, com a **sustentabilidade** e com a **democracia popular**, formando uma unidade de referência para todas as ações que Movimento acredita. Na Coleção, Caldart (2001) faz uma exposição da Escola do Campo em movimento no contexto do campo no Brasil, em disputa por dois projetos de sociedade que são representados pelos trabalhadores do campo na luta pelos direitos sociais, como saúde, educação e reforma agrária, e o projeto da classe dominante capitalista, que pensa o campo apenas com os interesses de lucro, de exploração das riquezas para fins de expansão e acumulação do capital. Assim, a autora ressalta que, no processo de construção de uma educação de formação humana com os sujeitos do campo, a grande tarefa dos educadores e educadoras é se assumirem como sujeitos de reflexão permanente sobre as suas práticas educativas, extraindo lições de pedagogias que permitem fazer (e transformar) em cada escola, pois o movimento pedagógico está no processo de formação da identidade dos sujeitos humanos.

Assim, é fundamental que a prática pedagógica dos educadores do campo se oriente pelos princípios teóricos e políticos das pedagogias que o MST se pauta. Das pedagogias apontadas por Caldart (2001), enfatizamos as seguintes:

a) **Pedagogia da Luta Social**, que educa para uma postura diante da vida e é fundamental para a identidade de um lutador do povo a partir do movimento da luta em suas contradições, enfrentamento, conquistas e derrotas;

b) **Pedagogia da Organização Coletiva**, que no MST brota das diferentes formas de cooperação desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos, a partir dos princípios e objetivos da luta pela Reforma Agrária e por um novo jeito de fazer o desenvolvimento do campo. É o desafio permanente de quebrar pelas novas relações de trabalho;

c) **Pedagogia da Terra**, que nasce a partir da compreensão de preservá-la, em que a escola e o conjunto de educadores podem ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra, o manuseio e o cuidado da natureza para garantir a vida, a educação ambiental e o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo.

d) **Pedagogia do Trabalho** e da produção, que brota do valor fundamental que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identifica o Sem Terra e os demais sujeitos do campo com a classe trabalhadora, sob o entendimento de que as pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência, como já expunha Marx (2011). Em si mesmo, o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola, por meio das práticas formativas dos atores envolvidos, pode torná-lo mais plenamente educativo à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana, como a cultura, seus valores, suas posições políticas.

e) **Pedagogia da Cultura**, que surge do modo de vida produzido e cultivado pelo Movimento do Campo e pelo MST como atores socioculturais, do jeito de ser e de viver dos sujeitos do campo, de como produzem e reproduzem a vida; o ser humano se educa mexendo, manuseando as ferramentas que a humanidade produziu ao longo dos anos, pois elas são portadoras da memória objetivada (as coisas falam, têm história). É a cultura material que simboliza a vida. O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo, que é mais do que troca de palavras. Para tanto, no contexto da escola do campo, é estratégico que a prática do educador valorize e potencialize o trabalho pedagógico permeado pela cultura dos povos do campo.

f) **Pedagogia da Escolha**, que nem sempre é individual nem pode ser apenas de um coletivo. Cada escolha é feita pela pessoa, movida por valores, que são uma construção coletiva. Dizemos que há uma pedagogia da escolha à medida que reconhecemos que as pessoas se educam, se humanizam mais quando exercitam a possibilidade de fazer escolhas e de refletir sobre elas. Nos princípios da educação do campo, a ação do educador precisa ser embasada por escolhas e posições políticas, sociais, culturais que busquem valorizar a classe trabalhadora do campo.

g) **Pedagogia da História** acontece por meio de práticas formativas que valorizem o cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido por todos que atuam no contexto da escola. Ela entende que memória coletiva é fundamental para a construção das identidades da classe trabalhadora e dos sujeitos do campo: “Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo” (CALDART, 2001, p. 33).

h) **Pedagogia da Alternância** ou, no nosso entendimento, a Alternância Pedagógica, que brota do desejo de não cortar raízes entre os processos formativos construídos nas escolas e a realidade da vida no campo dos educandos e educadores envolvidos, é uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo em que o MST se inspirou e o Movimento por Uma Educação do Campo vem construindo em suas práticas diversas de formação do educador do campo, visando integrar, no processo formativo, a escola, a família e a comunidade do educando. Caldart (op. cit.) ressalta que a alternância permite trocas de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, e as demais comunidades onde os povos do campo estão inseridos.

No quarto volume da Coleção, é importante ressaltar que o foco se amplia e não se chama mais Por Uma Educação Básica do Campo, e sim Por Uma Educação do Campo – identidade e políticas públicas, Caldart (2002) elenca vários princípios que orientam as práticas formativas da Educação do Campo e identifica uma luta pelo direito de todos à educação. O Movimento de Educação do Campo constrói a educação vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo por entender na prática que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização, como já expunha Paulo Freire (1983). As práticas formativas na Educação do Campo precisam reconhecer que é na própria luta pela garantia do território que as transformações e o processo de humanização são construídos, no momento que se afirmam as territorialidades dos sujeitos do campo.

No quinto volume da Coleção Por Uma Educação do Campo, denominado Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo, Caldart (2004) explicita que um dos traços identitários dos princípios do paradigma contra-hegemônico da Educação do Campo é “produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação

e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação” (p. 42). Trata-se de afirmar a práxis contra-hegemônica na perspectiva da classe trabalhadora.

Outro fundamento importante apontado por Caldart (2004) que deve se fazer presente na perspectiva contra-hegemônica de formação do educador do campo diz respeito ao debate das experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição. É dar visibilidade, é propagar a produção de conhecimento dos povos do campo.

Caldart (2004) aponta alguns princípios fundamentais que devem servir de base nos processos formativos de Educação do Campo, como: **Formação humana vinculada a uma concepção do campo que pressupõe pensar a educação a partir de uma visão de totalidade dos processos sociais**, considerando os diversos movimentos sociais do campo em um “alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação” (p. 9). Bem como discutir a dimensão pedagógica dos educadores na arte de educar, entendendo o ser humano concreto e historicamente situado.

Assim, Caldart (2004) afirma que o trabalho forma/prodiz o ser humano e que os processos formativos de Educação do Campo precisam “recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador” (p. 9) que relacionam teoria e prática em experiências de trabalho e educação dos camponeses e demais trabalhadores do campo.

A dimensão do trabalho como princípio educativo, quando se faz presente nas discussões, nas reflexões, nas práticas formativas dos educadores do campo, pode contribuir para pensá-lo do ponto de vista pedagógico mais amplo, “como processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo” (CALDART, 2004, p. 10). É levar em conta, no âmbito das instituições formadoras, a identidade do trabalhador do campo.

A cultura, como princípio formativo da Educação do Campo, no entendimento de Caldart (2004), é formadora do ser humano e de referências teóricas e práticas para educar o homem em sociedade, pois “são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais” (p. 11). Logo, para a autora, pensar a “cultura como matriz formadora e compreender que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que

processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação (p. 11).

A cultura, na matriz formativa da Educação do Campo, está para além de só se preocupar com a preservação da identidade cultural camponesa e dos demais trabalhadores do campo; ela reforça, nos processos educativos, valores humanos e sociais, como “emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas” (CALDART, 2004, p. 11).

A compreensão do trabalho e da cultura, como produções coletivas nas práticas formativas dos educadores do campo, “pode fazer muita diferença no jeito de fazer a educação e por isso deve ser uma preocupação específica na formação dos educadores e das educadoras do campo” (CALDART, 2004, p. 12).

Nos vinte anos do Projeto Político Formativo do Movimento Por Uma Educação do Campo e do Pronera, Caldart (2018) faz um balanço das conquistas “como uma experiência histórica da classe trabalhadora camponesa e ressalta que devemos buscar analisar sua contribuição na formação dos trabalhadores/das trabalhadoras como protagonistas de sua emancipação” (p. 3). A autora ressalta a importância das experiências coletivas em “conexões e no movimento” nos últimos anos que os sujeitos conseguiram construir.

Nesse sentido, a autora afirma que a forma social de fazer e pensar a educação nos permite entender, no plano teórico, a Educação do Campo como uma categoria histórica, por “compreender o movimento das lutas e das práticas educativas dos sujeitos que compõem a especificidade do campo e o polo do trabalho (na oposição fundamental ao polo do capital e sua lógica, seu sistema) [...]” (p. 4).

Numa compreensão da totalidade das relações da Educação do Campo no contexto atual, Caldart (2018, p. 3) identifica três “feixes de conexões” de análise que, de certa forma, reafirmam o conjunto de princípios, fundamentos e diretrizes políticas, teóricas, metodológicas, culturais construídos nesses vinte anos e que devem continuar a orientar as práticas educativas da EdoC.

Assim, o feixe de conexões que envolvem “**território – relações sociais – sujeitos – diversidade – trabalho – cultura – conflitos – lutas – comunidades – organizações políticas (movimentos populares, sindicais, ou outras formas de organização de trabalhadores / trabalhadoras)**” (CALDART, 2018, p. 6) diz respeito às condições objetivas de existência da Educação do Campo. Nas análises da autora, percebemos o conceito de território assumindo um princípio que reúne diversos outros conceitos que,

historicamente, foram referendando as práticas formativas em Educação do Campo. Assim, afirma:

A EdoC se realiza/é território, um lugar formado a partir de relações sociais. Construídas por sujeitos (pessoas, grupos, coletivos) em sua diversidade, expressão da cultura, que é fruto da relação Ser Humano-Natureza (agricultura) pelo trabalho. Relações com a terra, as águas, as florestas. Relações que afinal configuram os diferentes territórios e que determinam conflitos entre sujeitos (às vezes antagônicos / luta de classes) que geram lutas que formam os sujeitos pra dar intencionalidade a um determinado desenho (forma social) dos territórios (CALDART, 2018, p. 6).

Segundo Caldart (2018), no contexto atual, de vinte anos de Educação do Campo, os coletivos conseguem compreender o campo como território que articula os sujeitos, “lugares, relações sociais, luta, cultura, trabalho; organização da vida social em um determinado lugar e tempo histórico...” (p. 6). É justamente na diversidade dos sujeitos, em termos do vínculo com o trabalho, com a cultura, com gênero, com etnias, que a Educação constrói sua identidade diversa nos territórios determinados historicamente.

Nesse sentido, as práticas formativas dos sujeitos da Educação do Campo devem estar empenhadas dos princípios de luta pela vida nos territórios, pois “cada nova comunidade constituída no campo, cada escola aberta, cada nova organização de trabalhadores / trabalhadoras... é conquista e força material da EdoC” (CALDART, 2018, p.6).

Para Caldart (2018, p. 8), o segundo feixe de conexões, que reúne os princípios da Educação do Campo, está relacionado à “**produção da vida – natureza – trabalho – cultura – agricultura – formação humana**”, pois a gênese da EdoC são os processos de desterritorialização x territorialização da agricultura camponesa na luta por um modo de produzir a vida com dignidade, em que os trabalhadores são sujeitos de sua produção. Nesse entendimento, a autora aponta avanços nas compreensões teóricas do Movimento que “começou afirmando o trabalho camponês e a luta política das organizações camponesas pela terra e hoje se associa organicamente aos processos de territorialização da agroecologia Camponesa” (p. 6).

Observa-se que o conceito e os princípios da agroecologia não se faziam presentes no início do Movimento e, no contexto atual, é imprescindível que as práticas formativas de EdoC estejam associadas às práticas de produção agroecológicas em cada território, pois contribui para a valorização da diversidade e fortalece os sujeitos, ambas demarcam a luta por direitos dos povos do campo.

Caldart (2018, p. 7) reafirma, no terceiro feixe de conexões, a relação **“campo – educação – política pública – organização coletiva – formação política – luta de classes – construção do poder popular (político e social)...”** que remete à ação e à formação política no Movimento. Logo, a necessidade de práticas e processos formativos que contribuam para “mobilizar os sujeitos e organizar as lutas coletivas que constituem os territórios para garantir que a produção da vida aconteça”. Assim, a autora reforça a importância da formação política como princípio fundamental da EdoC, pois a luta pela garantia de direitos, como educação, saúde, saneamento, alimento, agricultura familiar, reforma agrária vem sempre em meio às disputas políticas e por recursos públicos junto às esferas do Estado, para que este cumpra o seu dever de construir e implementar políticas públicas que atendam direitos fundamentais.

Como resultado das lutas do coletivo por uma política pública de formação do educador na perspectiva contra-hegemônica, abordamos na próxima sessão a construção histórica da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, como conquista do Movimento de Educação do Campo em parceria instituições formadoras de ensino superior e demais instâncias do poder público.

1.3 Licenciatura em Educação do Campo e a perspectiva de construção de uma formação contra-hegemônica

Apresentamos, nesta seção, a proposta da Licenciatura em Educação do Campo como resultado das lutas históricas do Movimento de Educação do Campo por políticas de formação do educador, como intencionalidade de materializar os princípios da Educação do Campo.

No processo histórico de luta do Movimento de Educação do Campo por políticas públicas de formação do educador do campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA criado em 1998 é referência de construção contra hegemônica. Assim, os dados da Segunda Pesquisa de Educação na Reforma Agrária – II PNERA⁵⁰ (IPEA, 2015) indicam o total de 320 cursos realizados em parceria com diversas instituições públicas (envolvendo a formação em Educação Básica – Fundamental, Médio, EJA, cursos técnicos e superior) no período de 1998 - 2011. Desse quantitativo, cerca de 12 cursos foram de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra, que formaram, e vem formando, educadores do campo nas diversas regiões do Brasil.

⁵⁰ Ver- II PNERA-II Relatório (IPEA, 2015), que detalha a realidade dos cursos realizados no contexto da Reforma Agrária no Brasil, bem como os parceiros institucionais e os movimentos sociais.

As experiências de parcerias entre universidades públicas, na sua maioria, e os movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra MST e a Via Campesina. Na formação de educadores, para atuar nas escolas do campo que vêm se materializando desde o início dos anos 2000, nos cursos de magistério normal e de nível superior em licenciaturas, como Pedagogia da Terra, é que permitem Arroyo (2007) afirmar que tais experiências vêm contribuindo na reinvenção das trajetórias de formação do educador na medida em que a ocupação do espaço nas universidades pelos trabalhadores do campo força, nas instituições e no conjunto dos sujeitos coletivos, as consciências da especificidade na formação de educadores e educadoras do campo.

Os programas de formação do educador do campo, construídos a partir das parcerias dos movimentos sociais, e as universidades são enriquecidos em seus currículos, em suas práticas formativas no momento em que se permitem estabelecer o diálogo construtivo com os educadores do campo, indígenas, negros, assentados e acampados da reforma agrária, pescadores, ribeirinhos, caiçaras pois, para Arroyo (op. cit., p. 38b), a “dinâmica social penetra nesses espaços, recolocando questões para o repensar teórico e pedagógico. Trazem novas dimensões do ser profissional”.

Para Antunes-Rocha (2010), é no bojo da luta por direito às políticas públicas de formação do educador do campo, advindas de experiências formativas já existentes entre os movimentos sociais do campo e as instituições públicas de ensino superior. Nasce a materialidade de origem das Licenciaturas em Educação do Campo, formulado entre Agosto e Outubro de 2003, entre o setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em Minas Gerais, e professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que desenvolveram a primeira versão do Projeto de Curso de Licenciatura na forma como se organiza hoje, tendo uma turma experimental em 2004.

Para a referida autora (op. cit.), a demanda do MST junto à UFMG se materializou, inicialmente, a partir do Pronera, expressando a parceria entre o Governo, a Universidade e os Movimentos Sociais em um Curso de Pedagogia da Terra. É a origem de um projeto de formação inicial de educador do campo em nível superior que se organiza por uma “**matriz pelas áreas de conhecimento, em alternância, processo seletivo diferenciado, os trabalhos de tempo comunidade e tempo universidade**” (ANTUNES-ROCHA, 2010; 2011, grifo nosso). Assim, os desafios postos pelos sujeitos coletivos se evidenciaram na construção de um Projeto Político Pedagógico do curso, que visava “pensar questões como princípios pedagógicos, habilitação, formas de ingresso, organização curricular, materiais didáticos, avaliação, parceria, manutenção” (p. 39) dos educandos entre outros.

Para Antunes-Rocha (op. cit.), os sujeitos envolvidos na construção do Projeto de Licenciatura em 2004 já possuíam experiências formativas. Uma vez que na UFMG, existia toda uma trajetória de parceria junto aos movimentos sociais do campo, por outro, o MST contava com um rico acúmulo de formação do educador em cursos de graduação, como Pedagogia da Terra, que já somava dezesseis turmas em parcerias com diversas universidades públicas em várias regiões do país. Para a autora, pensar um curso de licenciatura visando formar educadores para atuação específica no campo demandou pensar sobre que perfil de educador se queria construir. Era uma pergunta fundamental que se respondida a partir de outras indagações, tais como:

[...] Em qual realidade escolar esse educador irá atuar? como se organiza? Quais as suas necessidades? Que competências esse educador precisa ter para atender as necessidades dessa realidade? Qual é o projeto pedagógico para a educação a ser efetivada junto aos povos do campo? Que projeto social e educativo? Que proposta pedagógica? que processos de ensinar e aprender viabilizar? que processos educativos vivenciar na formação para a docência? Que percursos acadêmicos? (p. 40).

Autora ressalta que, desde a primeira experiência, o Curso de Licenciatura do Campo na FAE/UFMG esteve vinculado a um projeto de escola do campo articulado aos projetos sociais e econômicos na lógica dos trabalhadores, por uma escola que deve estar diretamente ligada à perspectiva de formação e produção, entre educação e compromisso político. Logo, há uma escola em que seus processos de ensino e aprendizagem considera o universo cultural dos povos do campo que, em suas práticas pedagógicas, legitima os saberes dos coletivos do campo construídos a partir de suas experiências de vida.

Nessa intencionalidade de escola do campo, é imprescindível que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo considere, em seus objetivos e em sua organização, uma formação de educadores e educadoras comprometidos com esse projeto de campo, de sociedade e de escola do campo que se almeja construir. Assim, Antunes-Rocha (op. cit.) relata vários fatores que demandavam a configuração de um curso de forma específica para formar educadores ligados à vida no campo, tais como:

[...] um curso que respondesse às necessidades de fortalecimento e ampliação da oferta da Educação Básica no campo. Por que pensar somente em professores para as séries iniciais, quando os dados indicam a quase ausência de oferta das séries finais do ensino fundamental e de ensino médio? [...] emergiu a discussão sobre a superação do modelo disciplinar na formação docente. Ao final concluiu-se que a formação por área de conhecimento poderia ser um caminho para garantir o funcionamento de salas de segundo segmento do ensino fundamental e médio no campo,

constituindo assim uma alternativa em um cenário em que a nucleação e o transporte dos alunos para escolas distantes de suas residências tem sido as únicas possibilidades para a escolarização da população do campo (p. 41).

A autora destaca inúmeras necessidades que orientaram a proposta dos sujeitos coletivos no âmbito da UFMG e MST, que implementaram o modelo inicial em 2004 do curso de Licenciatura em Educação do Campo que temos hoje, visando a formação com um caráter mais amplo, totalizante numa perspectiva de docência multidisciplinar que possibilite ao educador dar conta de uma série de dimensões da realidade dos sujeitos do campo nas diversidades e especificidades das comunidades rurais, tais como: as disparidades geográficas espaciais das moradias dos educandos, a centralidade das relações com as comunidades de pertencimento que geram, por vezes, exigências de novas organizações pedagógicas, curriculares e estruturais da escola.

A referida autora aponta que as necessidades para atender as especificidades da educação nas escolas do campo e a exigência por um educador “multidisciplinar, cuja formação o prepare para desenvolver suas atividades em diferentes níveis do ensino por área de conhecimento e lhe permita realizar um trabalho articulado entre as diferentes áreas disciplinares” (p. 46). Um aspecto importante a ressaltar é de que formação para atuar na Educação Básica deve se fundamentar na capacidade de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, a partir de uma perspectiva ampliada de formação inicial que não se fecha em torno de uma única proposta de atuação docente, uma vez que essa atuação deverá necessariamente se pautar o contexto de origem dos participantes do curso.

Assim, a partir das discussões dos atores coletivos das universidades e movimentos sociais, articulou-se, inicialmente, o perfil do curso de Licenciatura em Educação do Campo com FAE/UFMG, pela proposta de um curso que formasse o educador da Educação Básica, aliando, nessa formação, **“os processos de docência e gestão, de pesquisa e de intervenção, competências fundamentais para o educador do campo”** (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 47, grifo nosso).

Para Antunes-Rocha e Martins (2011), o exercício coletivo de construção do modelo organizacional do curso apontava para a necessidade de “um repensar dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, das propostas metodológicas dos cursos” até então em vigor no interior das instituições de ensino superior. Dessa forma, se organizou o curso como licenciatura para formar o educador por área de conhecimento, para atuar no Ensino Fundamental e no Ensino

Médio. O “termo Pedagogia da Terra⁵¹ passou a denominar não um tipo de curso e de habilitação, mas a matriz estruturante do curso” (p. 48). Logo, a matriz do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, desde o início, segundo Caldart (2002), está ligada à materialidade da terra na formação dos sujeitos do campo, pois o termo remete à luta, às resistências dos trabalhadores e trabalhadores do campo para permanecer na terra. A autora ressalta que, para o MST, no momento em que seus militantes adentram a universidade para a formação, têm o entendimento de que antes de serem universitários “são Sem Terra, têm a marca da terra e da luta que os faz chegar até a universidade” (p. 88).

Assim, o processo histórico da Licenciatura em Educação do Campo nasce da luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses e está relacionada à criação e manutenção de escolas no campo, pelo não fechamento das existentes, pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento e, principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores (MOLINA; SÁ, 2012). Dentre os principais elementos demandados pelos movimentos sociais junto ao Estado para a construção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo para formar educadores vinculados à terra e à resistência, destaca-se a necessidade de:

[...] 2) construção de políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem educação básica com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente; 3) formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo e 4) organização do trabalho pedagógico especialmente para as escolas de educação fundamental e média do campo, destacando-se como aspectos importantes atuação educativa em equipe e à docência multidisciplinar por áreas do conhecimento (p. 469).

Segundo as autoras, as reivindicações do Movimento forçaram o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a instituir, em 2005, o Grupo de Trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Assim, o Grupo promoveu pesquisas, estudos e trocas de experiências junto às instituições, movimentos sociais e pesquisadores que já desenvolviam a Licenciatura do Campo, como FAC/UFMG e MST, com a organização por alternância e formação por área de conhecimento.

⁵¹ O substantivo terra, associado à pedagogia, indica o tipo de materialidade e de movimento histórico que está na base da formação de seus sujeitos e que precisa ser trabalhada como materialidade do próprio curso: luta e resistência para permanecer na terra. Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogo e pedagoga, estavam demarcando e declarando este pertencimento (ROCHA, 2011).

A partir das orientações do Grupo de Trabalho e como resultado do processo histórico de luta dos movimentos sociais e sindicais do campo por políticas públicas de formação do educador, o MEC, por meio da SECADI, lançou, em 2005, a experiência piloto desenvolvida por quatro instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB) – na primeira turma, em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) –, Universidade Federal da Bahia (UFB) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Para Molina e Sá (2012), o projeto político pedagógico que deu início ao processo de expansão da Licenciatura em Educação do Campo como nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras, teve sua organização efetiva em 2007 com as orientações produzidas pelo Grupo de Trabalho. Uma vez que os resultados produzidos neste Grupo de Trabalho orientaram o MEC a construir o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (**PROCAMPO**), intuído por meio da Resolução nº 06 de 17 de março de 2009 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação.

Tudo isso com o objetivo de apoiar 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, na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do campo. As ações do PROCAMPO visavam promover a formação inicial de educadores e educadoras que atuam em escolas do campo e possuem o ensino médio, sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente ([www. http://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)).

Assim, com a institucionalização do PROCAMPO e considerando a experiência piloto, o MEC lançou editais públicos para que as diversas instituições de ensino superior públicas apresentassem projetos para a implantação de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo em todo o Brasil. Nos Editais de 2008 e 2009, as instituições puderam candidatar-se, e em 2011, cerca de 32 instituições universitárias ofertavam a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as regiões do país (MOLINA; SÁ, 2012).

No ano de 2012, a relação das instituições federais de ensino superior, selecionadas pelo MEC para a implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, compreende um conjunto de 42 de instituições federais – IFES presentes nas cinco regiões do país, como evidencia o quadro abaixo:

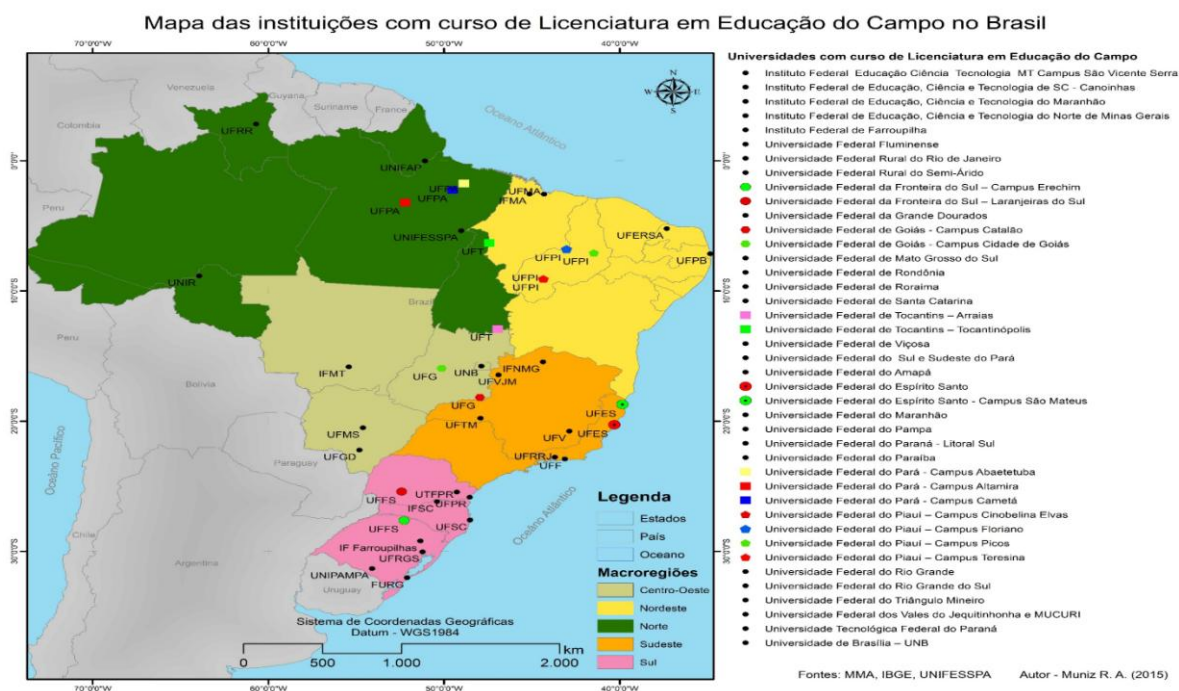
Quadro 3 – Expansão da Licenciatura em Educação Superior do Campo

UNIVERSIDADES E INSTITUTOS FEDERAIS COM CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO		EDITAL/ ANO
AP	Universidade Federal do Amapá	2008/2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará - Campus Abaetetuba	2012
PA	Universidade Federal do Pará - Campus Altamira	2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará - Campus Cametá	2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará - Campus Marabá/ UNIFESSPA a partir de 2013	2012
RO	Universidade Federal de Rondônia	2012
RR	Universidade Federal de Roraima	2012
TO	Universidade Federal de Tocantins – Campus Arraias	2012
TO	Universidade Federal de Tocantins – Campus Tocantinópolis	2012
DF	Universidade de Brasília – UNB	2008/2009/2012
GO	Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão	2012
GO	Universidade Federal de Goiás - Campus Cidade de Goiás	2012
MS	Universidade Federal da Grande Dourados	2012
MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2012
MT	Instituto Federal Educação Ciência Tecnologia MT Campus São Vicente Serra	2012
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	2012
ES	Universidade Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus	2012
MG	Universidade Federal de Viçosa	2012
MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2012
MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2012
MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	2008/2012
RJ	Universidade Federal Fluminense	2012
RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2012
MA	Universidade Federal do Maranhão	2008/2009/2012
MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	2009/2012
PB	Universidade Federal do Paraíba	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Cinobelina Elvas	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Floriano	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Picos	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina	2012
RN	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	2012
PR	Universidade Federal do Paraná - Litoral Sul	2012
PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2009/2012
RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Laranjeiras do Sul	2012
RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Campus Erechim	2012
RS	Universidade Federal do Pampa	2012
RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2012
RS	Universidade Federal do Rio Grande	2012
RS	Instituto Federal de Farroupilha	2012
SC	Universidade Federal de Santa Catarina	2008/2009/2012
SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SC – Canoinhas	2012

Fonte: Quadro Síntese (MOLINA, 2016). Exposição UNIVERSITAS 2015. Belém do Pará.

No mapa abaixo, é possível percebermos a representação gráfica da expansão dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo por meio do PROCAMPO nas IES públicas em todas as regiões do Brasil. Embora não apareça na figura, a Universidade Federal da Bahia também participa do Programa:

Figura 1 – Mapa das instituições com curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil



Fonte: FECAMPO/UNIFESSPA, Muniz R.A., 2015.

É importante ressaltar que, para além da expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, via editais do PROCAMPO, existem, em várias instituições públicas de ensino superior, diversos novos cursos que vêm sendo criados e/ou novas turmas em cursos que já vinham sendo desenvolvidos. Assim, em 2016, o Ministério da Educação promoveu formação continuada ao conjunto das instituições de ensino superior contempladas no Edital de 2012 e informou que há outras instituições que vêm desenvolvendo o Curso de Licenciatura em Educação, mesmo não tendo participado do referido Edital, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 4 – IES que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo e que não participaram do Edital 02/2012

UNIVERSIDADE	CAMPUS
Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Universidade Federal de Campina Grande	Sumé
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Canguaretama
Universidade Regional do Cariri	Crato
Universidade Estadual de Alagoas	Arapiraca
Universidade Estadual de Taubaté	Taubaté
Universidade Estadual do Ceará	Fortaleza
Universidade Estadual da Bahia	Itaberaba

Fonte: MEC-SECADI- Disponível em www.mec.gov.br

No contexto atual, a Carta do FONEC (2018) informa a existência de 46 cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades e Institutos, com cerca de 227 turmas em andamento, envolvendo cerca de 8 mil estudantes, o que representa um avanço histórico na luta dos sujeitos coletivo do campo pelo direito à formação do educador que atua nas escolas do campo.

No cenário de desmonte das políticas públicas afirmativas dos direitos das minorias da classe trabalhadora, que vem se acirrando desde o golpe político midiático da direita em 2016, que promoveu o impeachment da Presidente Dilma, o Documento do Fórum declara as licenciaturas em Educação do Campo como patrimônio que “precisa ser potencializado, especialmente a partir da juventude que está nesses Cursos, na batalha das ideias e na organização do trabalho de base” (FONEC, 2018, p. 4).

No Edital de 2/2012, o PROCAMPO visava a implantação de cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que garantissem ensino, pesquisa e extensão e promovessem a valorização da Educação do Campo com, no mínimo, 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial, totalizando cerca de 14.700 educandos em três anos.

De acordo com o referido Edital, os Projetos das IES deveriam contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de educadores em exercício nas escolas do campo que não possuíssem o Ensino Superior (BRASIL, 2012).

Visando a materialidade dos cursos no interior de cada instituição, o Edital de 2/2012 garantiu um total de 630 docentes, por meio de concurso público, para atuarem nos 42 cursos, com cerca de 15 docentes por instituição e 3 técnicos administrativos. O custo aluno/ano no PROCAMPO também era um diferencial, pois previa um valor de R\$4.000,00 aluno/ano – R\$1.400.000,00 nos três anos de implantação das turmas nas IFES pelo Programa, considerando um valor maior do que a matriz da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, que estipula um custo menor para cursos de licenciaturas de formação de professores.

O referido Edital (BRASIL, 2012) expunha que as propostas de projetos das IES deveriam ter como base a realidade social e cultural específica dos povos do campo e diagnóstico da demanda do Ensino Fundamental e Ensino Médio das comunidades rurais a serem beneficiadas com os cursos, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas das populações; considerar o acúmulo dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo e as necessidades dos sistemas estaduais e municipais de ensino, pois as propostas de curso construídas em parceria com as comunidades do campo teriam preferência nos critérios de seleção (BRASIL, 2012).

As propostas pedagógicas dos cursos nas IES deveriam prever os critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino, além de apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar em: (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências Agrárias” (BRASIL, 2012, p. 2). No referido edital, recomendava-se que as habilitações oferecidas contemplassem a área de Ciências da Natureza e Matemática, a fim de atender a maior demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas do campo.

Para Molina e Sá (2012), a matriz formativa dos cursos das Licenciaturas em Educação do Campo tem como objeto a escola de educação básica, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A proposta curricular envolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizada a partir de quatro áreas de conhecimento, objetivando formar educadores para além da docência na sala de aula dita regular, mas também para atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão processos educativos comunitários.

A intencionalidade do Curso é construir, como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, simultaneamente, as três dimensões (docência por área de conhecimento; gestão de processos educativos escolares; e gestão de processos educativos comunitários), no interesse de promover práticas formativas que oportunizem aos futuros educadores do campo, ao mesmo tempo, formação teórica sólida, com domínio dos conteúdos da área de habilitação para o qual se titula, articulada aos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno (MOLINA; SÁ, 2012).

Assim, um dos objetivos da formação por áreas de conhecimento é a intencionalidade de promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e às demandas das comunidades do campo, nas quais se insere a escola que os coletivos de educadores atuam ou venham atuar. Assim, o edital expunha que nos critérios de avaliação das propostas pedagógicas das IES o MEC levaria em consideração, entre outros elementos, a concepção teórica e metodológica:

[...] articulação/envolvimento institucional dos sistemas estaduais e municipais de ensino com o projeto; o envolvimento com um conjunto de movimentos sociais e sindicais do campo ou Comitês Estaduais de Educação do Campo; a contribuição do projeto político pedagógico do curso para o desenvolvimento da educação básica no campo nos sistemas de ensino estadual e municipal; formação alicerçada em saberes, teorias, metodologias, competências e práticas que integram e fundamentam os processos de ensinar e de aprender na área objeto da formação docente, tendo como referência a realidade sociocultural do campo; a promoção de estratégias de formação para a docência multidisciplinar com organização curricular por áreas de conhecimento (BRASIL, 2012, p. 2).

Para autores como Arroyo (2012a), Molina e Sá (2012), os cursos de formação dos educadores do campo apresentam o papel positivo nas políticas afirmativas dos direitos no interior da universidade pública ao trazerem a presença da diversidade e da singularidade da juventude rural. Os educandos do campo carregam o desafio que a eles é colocado pelos seus movimentos sociais e comunidades de origem, no sentido de responder ao esforço coletivo que os trouxe até a universidade como protagonistas de uma luta histórica por direitos.

Molina e Sá (2012) relatam inúmeros desafios teóricos, práticos, organizativos, estruturais, didáticos que se colocam à realização dos cursos, visando construir a perspectiva contra-hegemônica no interior das universidades que, historicamente, são caracterizadas como

hierárquicas, centralizadoras, rígidas, estamental com acesso privilegiado da classe dominante:

1) relação não hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento; 2) ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares; 3) humanização da docência, superando a dicotomia entre formação do educador e formação do docente; 4) visão de totalidade da educação básica; 5) abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto onde ela se insere (p. 5).

Nessa perspectiva, entre os desafios que se colocam para os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, é no sentido de se constituírem como política pública afirmativa da educação como direito humano para os povos do campo⁵² que historicamente são os que mais têm seus direitos negados pelo Estado brasileiro.

Molina e Sá (2012) expõem que o fato de a licenciatura do campo ter sua origem a partir da ação direta dos movimentos sociais, pode-se afirmar que:

ela se enquadra no movimento contra -hegemônico de transformação das políticas públicas de educação no Brasil. Assim como o Estado, a universidade é também um espaço em disputa. Disputam-se o conhecimento, a pesquisa e as ideologias. A educação superior é um lócus privilegiado deste embate teórico e prático (p. 5).

No campo educacional e de produção do conhecimento no âmbito acadêmico, o processo de criação e expansão das licenciaturas em Educação do Campo, como resultado das lutas do movimento por políticas públicas de formação, está inserido no contexto amplo de dois projetos antagônicos de concepção de sociedade, o que representa os interesses da classe trabalhadora emancipada, e o que mantém a humanidade dependente e subordinada aos ditames do capital e que, historicamente, influenciou “a universidade pública brasileira, que perdeu sua hegemonia e autonomia” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 154).

Para as autoras, é preciso entendermos que a universidade pública no Brasil se apresenta como “espaço contraditório, em que se constroem ideologias e hegemonias e, como tal, pode ser estimulada a funcionar como interventora ou construtora de uma nova realidade social” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 154). Nesse sentido, as licenciaturas em Educação do Campo, construída a partir dos princípios contra hegemônicos, podem contribuir para “romper com as limitações impostas pela formação hegemônica que têm como referência o

⁵² Estão sendo considerados povos do campo: agricultores/as familiares, assalariados, assentados ou em processo de assentamento, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros povos que lutam pela afirmação dos seus direitos do campo no diversos biomas do território nacional.

mercado de trabalho”, ao priorizar a formação humana e se colocar como agente participativo na construção de um novo projeto de sociedade a partir dos interesses da classe trabalhadora.

No âmbito da Educação do Campo, o interesse na construção de práticas, princípios, programas e políticas contra hegemônicas pelos movimentos sociais faz parte das intencionalidades, que é demarcar a entrada dos trabalhadores, povos do campo na luta pelo direito à educação na disputa pelo o “espaço acadêmico de produção do saber, afirmando seu papel contra hegemônico” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 153) no debate sobre o desenvolvimento do país pautada no projeto emancipatório de sociedade que se contrapõe ao projeto social do capital, que prima pela apropriação e subordinação da força de trabalho do trabalhador. Trata-se de ocupar o “latifúndio do saber”.

Inicialmente, se considerarmos a expansão da licenciatura do campo nos últimos anos, como uma proposta inovadora de formação do educador, garantido a entrada dos povos do campo na universidade, como nunca antes houve no Brasil, podemos compreendê-la inserida nos princípios contra-hegemônicos gramsciano, pois vem contribuindo para formar intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Diferente das políticas hegemônicas de expansão da Educação Superior no Brasil, a Licenciatura em Educação do Campo, na visão dos movimentos sociais, apresenta princípios teóricos, políticos, culturais e metodológicos fundamentais que se materializam na perspectiva contra-hegemonia (MOLINA; HAGE, 2015) e a ampliação dos cursos via PROCAMPO precisa ser analisado como uma política social, à luz do processo histórico e dialético, considerando as tensões e contradições que puseram o Estado em ação para executar esta política pública.

Na tentativa de compreender e captar possíveis influências das ações desencadeadas a partir dos processos formativos dos povos do campo nos cursos, nas diversas realidades das escolas e nas comunidades, é preciso, segundo Molina e Hage (2015), considerar a intencionalidade dos cursos na materialidade de categorias centrais como totalidade; materialidade; historicidade e contradição, que permeia a realidade social do campo. Uma vez que, como política pública, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo vêm se fazendo em meio a inúmeras tensões e contradições na relação dos movimentos sociais com o Estado para que seja ampliado com qualidade de estrutura didática, pedagógica e curricular e garanta os princípios da educação do campo e material, proporcionando o acesso e a permanência dos educados nos cursos, mesmo com o fim dos recursos financeiros do PROCAMPO, em 2017.

A expansão das Licenciaturas em Educação do Campo via PROCAMPO e sua institucionalização após o término dos recursos do Programa precisam ser contextualizadas

em meio a tensões e contradições, pois estão inseridas no movimento maior da luta de classes na sociedade capitalista, uma vez que as licenciaturas do campo não são só mais um curso na universidade pública, mas resultado de luta dos movimentos sociais pelo direito à educação, à ampliação concreta da oferta de formação de educadores e a conquista dos fundos públicos junto às esferas do Estado para manutenção destas graduações. Assim, a efetivação dos cursos na estrutura permanentes das instituições é uma vitória da classe trabalhadora na correlação de forças perante a classe dominante burguesa (MOLINA, 2015).

Por outro lado, a expansão da Licenciatura em Educação do Campo e sua institucionalização no interior da IES, embora necessária, pode representar inúmeros desafios à manutenção dos princípios originais do Movimento da Educação do Campo, fato que leva Molina (2015) a classifica-la como riscos e potencialidades da expansão das licenciaturas.

Entre os riscos, a autora destaca o de descaracterização por meio das diferentes estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses nas licenciaturas, pois nem todas as instituições conseguem fazer um processo seletivo especial que garanta o caráter de política afirmativa das minorias que vivem e trabalham no campo, o que pode ocasionar o não ingresso dos camponeses. Visto que em algumas IES o processo de ingresso vem ocorrendo somente pelo Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, sem garantia de estratégias, como as entrevistas com os interessados a entrarem nos cursos; algumas instituições alegam o alto custo para promover um processo seletivo especial que permita identificar o vínculo dos interessados com a realidade do campo.

O movimento social entende que qualquer seleção padrão que não leve em consideração as especificidades pode prejudicar a entrada do público para o qual o curso foi pensado. Assim, vem lutando, por meio do Fórum Nacional – FONEC e dos fóruns regionais, junto ao MEC e às instituições de ensino superior, para que seja garantido o direitos dos povos do campo em acessar o curso por meio de diversas estratégias e, assim, assegure os princípios da matriz formativa, que é o vínculo com a terra, com a cultura, com o trabalho e a escola do campo.

Para tanto, o Movimento questiona a entrada somente pelo ENEM como forma de avaliação padronizada e fora da realidade da maioria dos educandos da classe trabalhadora do campo, pois no campo, os jovens não conseguem ter acesso a um ensino médio que lhes prepare para avaliações como o Exame do Ensino Médio, uma vez que em vários estados a situação de falta de atendimento e a precariedade das escolas que oferecem o ensino médio no campo não permite uma educação com qualidade na maioria das comunidades rurais.

No que tange a garantia de ingresso de educandos com o perfil para o qual o curso foi pensado, demanda estrutura humana e financeira para a realização dos processos seletivos. Nesse sentido, os recursos financeiros do programa ajudaram, nesses anos, as instituições a materializarem os cursos, porém, com o fim desse apoio em 2017, muitas universidades vêm tendo dificuldades em dar continuidade às atividades.

Assim, nos debates dos seminários nacionais das licenciaturas em educação do campo, muitas instituições apontam como uma das principais dificuldades para a manutenção dos processos seletivos especiais com etapas de entrevistas aos candidatos, que é uma das principais maneiras de assegurar o perfil do público para o qual o curso foi pensado. E destacam a grande pressão por parte das gestões nas instituições para que a entrada dos educandos/educadores do campo no curso seja especificamente pelo ENEM, pois temos que entender que há gestores que defendem os princípios da meritocracia para adentrar no ensino superior.

É preciso enfatizar que essa realidade não é de todas as instituições, pois existem as que mesmo tendo recursos do PROCAMPO não realizaram os processos seletivos especiais com os instrumentos das entrevistas, e implementaram outras estratégias. Por outro lado, existem instituições que, mesmo não contando com os recursos do programa e, apesar das dificuldades, vem garantindo os PSEs com o uso das entrevistas, para que os trabalhadores do campo consigam acessar o curso. Para Molina e Hage (2015), em muitas IES, tais dificuldades vêm sendo superadas a partir das ações orgânicas e de militância dos coletivos de formadores dos cursos, que têm vínculo direto com Movimento de Educação do Campo e, por isso, acreditam e lutam pela continuidade do mesmo no interior das IES.

É preciso destacar que algumas universidades já materializavam os cursos de Licenciatura em Educação do Campo antes do PROCAMPO, mesmo com dificuldades, inclusive financeiras, para garantir infraestrutura, como alojamentos para os educandos nos períodos de tempo universidade, alimentação, material pedagógico e, em muitos casos, dificuldades em garantir o deslocamento dos docentes para realizar o acompanhamento dos educandos nas atividades do tempo comunidade. Com o advento dos editais do PROCAMPO, os recursos financeiros previstos garantiam o atendimento apenas às turmas vinculadas aos editais, logo os recursos do programa não eram inerentes a todos os cursos e turmas, porém nas instituições como a UNIFESSPA, as ações planejadas e construídas atendiam a todos os educandos.

Os editais do PROCAMPO estabeleciam que, ao final do Programa, as instituições devessem institucionalizar os cursos e garantir a entrada regular de educandos na estrutura

normal das mesmas, o que aconteceu e vem acontecendo em muitas universidades, com a criação das faculdades de educação do campo, porém, em alguns casos, com sérias dificuldades administrativas e estruturais. Essas situações aparecem nos debates dos seminários nacionais das licenciaturas em educação do campo, pois muitas instituições contempladas nos editais do PROCAMPO possuíam pouca ou quase nenhuma experiência em Educação do Campo e formação em nível superior organizada em alternância, e tiveram suas primeiras ações somente mediante o acesso aos recursos do programa.

Destaca-se, também, que muitas instituições que passaram a desenvolver o curso a partir dos recursos do programa e não possuíam diálogo/parceria com os movimentos sociais do campo estão tentando construir tais relações mais recentemente, isso é um ponto positivo. Mas, também nos relatos e debates dos sujeitos dos processos formativos (educandos, formadores, movimentos sociais e gestores), travados nos seminários nacionais, fica evidente que essas instituições são as que têm mais dificuldades em materializar os cursos, considerando os princípios da Educação do Campo, uma vez que a relação ativa dos movimentos sociais do campo na construção dos cursos é condição indispensável para o seu êxito, ou seja, é impensável que os cursos aconteçam sem a atuação dos sujeitos coletivos do campo.

Assim, Molina (2015) reafirma que a política de formação inicial dos educadores camponeses, com sua materialidade no protagonismo dos sujeitos camponeses e seu sentido, se dá intrinsecamente vinculada às lutas, por outro modelo de campo e de desenvolvimento que potencialize a agricultura camponesa. Porém, a autora alerta que a expansão das licenciaturas do campo pode contribuir para o risco de perda ou comprometimento do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo, de forma qualitativa, por meio de participação efetiva, pois o diálogo com o Estado, nas suas diversas instâncias, e no interior da universidade, é tenso e exige dos movimentos reivindicações constantes (MOLINA, 2015).

Para Hage⁵³ (2015), os desafios para a consolidação da licenciatura passam pela luta de afirmação dos princípios da Educação do Campo nos PPCs dos cursos e o diálogo com o poder público estadual e municipal para viabilizar o reconhecimento social dos cursos mediante o ingresso dos aprovados nos concursos públicos das redes de ensino.

⁵³ Relatório do I Círculo em Alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Dentre as potencialidades⁵⁴ de expansão dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, Molina (2015) destaca a possibilidade de consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento no meio acadêmico científico, ao garantir 600 vagas de concursos públicos de docentes especificamente em Educação do Campo, com a criação dos Grupos de Pesquisa⁵⁵ reconhecidos pelo CNPq e cursos de especialização a partir das áreas de conhecimento nas diversas IES. Além da produção de teses e dissertações que abordam as licenciaturas do campo sobre os diferentes enfoques (alternância, organização do trabalho pedagógico, formação por áreas de conhecimentos) e ratificam os processos formativos dos educadores referendados nos princípios contra-hegemônicos.

Outra potencialidade é a construção de novo espaço de acúmulo de forças para conquista de políticas públicas, como a construção de alojamentos para cursos em alternância, políticas de formação continuada para egressos, em parceria com estados, municípios e instituições dos diversos movimentos sociais. Além da possibilidade de implantação de cursos superiores permanentes em alternância para as pessoas que vivem e produzem no campo.

As potencialidades estão presentes, segundo Molina (2017), na ampliação do acesso e uso das Novas Tecnologias nas Escolas do Campo, com a progressiva utilização das tecnologias pelos educadores nos processos de ensino e aprendizagem, bem como na produção e troca de materiais e constituição de redes de práticas educativas entre Escolas/Educadores do Campo.

Após dez anos do processo de expansão das licenciaturas em Educação do Campo, via PROCAMPO, a conjuntura atual preocupa o movimento no que tange a continuidade dessa política pública de formação do educador. Mais precisamente a partir de 2016, após o golpe imperialista que tirou a Presidente Dilma do poder, os coletivos da Educação do Campo nos Seminários Nacionais das Licenciaturas, nos encontros regionais dos educandos dos cursos, nas Reuniões do Fórum Nacional vêm sendo debatido e analisado a situação do curso em vários aspectos, em todo o Brasil.

Dessa forma, na Carta Manifesto dos 20 anos da Educação do Campo, comemorado em 2018, o Movimento faz a denúncia dos impactos da crise estrutural que a sociedade vivencia no atual momento histórico, que afeta diretamente os direitos da classe trabalhadora como um todo e do campo em particular. Uma vez que se trata de uma crise econômica que

⁵⁴ As análises das possibilidades de riscos e potencialidades de expansão dos Cursos LEdoCs vem sendo desenvolvidas nos âmbito do **OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/CAPES – Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil (Rede Universitas) - OBEEDUC SUB 7**, e também na Pesquisa-Práticas **Contra Hegemônicas nas Licenciaturas em Educação do Campo (UFS, UFPA, UNIFESSPA, UnB)**.

⁵⁵ No período de apresentação, Molina sinalizava a criação de 16 grupos de pesquisa. Ressalta-se, no presente momento, que esse quantitativo deve ter aumentado.

acirra os conflitos de classe ao dirigir a maior parte da economia para o capital estrangeiro. A crise também é “ambiental, hídrica, política do Estado burguês, que demonstra esgotamento na sua capacidade de assegurar direitos” (FONEC-CARTA MANIFESTO, 2018, p. 1).

No campo, há um conjunto de ações do Estado brasileiro na defesa do capital que vai desde “a suspensão da política de Reforma Agrária, o desmonte da política de assistência técnica, as medidas que visam a redução das áreas quilombolas e indígenas demarcadas, a permissão para aquisição de terras por estrangeiros revelam-se em favor da expansão do agronegócio” (FONEC, 2018). Tais ações vêm acarretando o aumento da violência no campo pois, segundo os dados do Relatório sobre Conflitos no Campo da Comissão Pastoral da Terra, em 2017, há o maior número de assassinatos em conflitos nos últimos 14 anos (foram 71 crimes desta natureza, 10 a mais que no ano de 2016, quando foram registrados 61), sendo que 31 destes assassinatos ocorreram em 5 massacres, o que corresponde a 44% do total. O Relatório também registra o aumento de outras violências, como tentativas de assassinatos que subiram 63%, e ameaças de morte, 13%.

Nesse sentido, o Fórum Nacional de Educação do Campo conclama o coletivo do Movimento à resistência. Para tanto, explicita a necessidade de reafirmarmos os princípios construídos nesses vinte anos nas escolas do campo e na formação de educadoras/educadores e demais trabalhadores do campo. No entendimento de que “Educação não É Mercadoria”, as ações dos sujeitos da luta pelos direitos dos povos do campo devem ser no compromisso de lutar pelas conquistas de políticas de formação que estão sendo ameaçadas pelo Estado e por agentes políticos que defendem os interesses do capital.

Dentre os compromissos elencados no FONEC, para orientar as ações de resistência do coletivo do movimento de Educação do Campo, enfatizamos o de fortalecer a defesa do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior com as condições necessárias, como moradia estudantil e a luta pela inserção dos egressos dos cursos nas escolas do campo por meio de concurso público e editais que contemplem a formação de acordo com as habilitações da Educação do Campo, pois se trata do reconhecimento social do curso.

No contexto de desafios e luta por direitos é que se insere a defesa da Licenciatura em Educação do Campo, como a política pública de formação de educadores, nos princípios políticos, teóricos, práticos e metodológicos que o Movimento acredita e a materialização da alternância pedagógica no interior dos cursos nas diversas instituições que, com base em tais princípios, vem encontrando dificuldades devido a diversos fatores, como os cortes/redução de recursos públicos para as IES.

Na próxima sessão, nos propomos a fazer a exposição dos princípios teóricos e metodológicos da alternância pedagógica no âmbito da formação do educador do campo.

CAPÍTULO 2 – ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

No presente capítulo, apresentamos os princípios teóricos, práticos, organizativos, políticos, culturais inicialmente da Pedagogia da Alternância na sua origem histórica. Logo em seguida, procuramos fazer a exposição às referências e concepções teóricas da alternância pedagógica, que devem embasar a formação do educador do campo em cursos como a Licenciatura em Educação do Campo, no sentido de contribuir para a afirmação da perspectiva de uma formação contra-hegemônica do educador do campo que o Movimento acredita.

O objetivo do presente capítulo não é fazer um levantamento aprofundado do histórico da Pedagogia da Alternância na sua origem francesa e expansão para os países da Europa, como Itália, e demais continentes, como o Africano, ou sua implantação no Brasil, mais especificamente, no Estado do Pará. Uma vez que já há uma gama, igualmente rica, de pesquisas acadêmicas em nível de mestrado, doutorado, pós-doutorado que analisam as ações educativas desenvolvidas nas Escolas Famílias Agrícolas-EFAs, Casas Familiares Rurais-CFRs⁵⁶. Assim, como as práticas construídas pelo coletivo que as organizam a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, Associação das Familiares Rurais-ARCAFARs e o Centro de Familiares de Formação em Alternância-CEFFAS⁵⁷.

A intenção é de identificar e expor os princípios e concepções da Pedagogia da Alternância, que vêm contribuindo, inicialmente, na orientação da formação do educador do campo em nível superior, mas que, na perspectiva do Movimento de Educação do Campo, se materializa a partir do entendimento de **Alternância Pedagógica**, que toma como base

⁵⁶ Esta sessão toma como base as dissertações de Paolo Nosella (2012, 2ª Impressão) *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*; João Batista Queiroz (1997), *O processo e Implantação da Escola Família Agrícola (EFA)*; Begnani (2003) *Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores*. Teses de Lourdes Helena Silva (2000) *As Representações Sociais da Relação Educativa Escola-Família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância*; João Batista Queiroz (2004) *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional*; Georgina Cordeiro (2009) *A relação Teoria- Prática no Curso de Formação de Professores do Campo na UFPA*; Neila Reis (2006). *Educação do Campo e Alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica /PA*; Rosimere Scalabrini (2011) *Diálogos e Aprendizagens na Formação em Agronomia Para Assentados*. Livros e Artigos de Gimonet (1998) *A Alternância na Formação. Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das MFRs*; BERNARTT, Maria de Lourdes; e tal. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

⁵⁷ Em 2001, foi criado o Centro Familiar de Formação por Alternância-CEFFAS, constituído pela União Nacional das Escolas Família-Agrícola do Brasil – UNEFAB e Associação das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR. No Brasil, existe uma variedade de instituições que se organizam pela alternância, como a Escola Família Agrícola (EFA), Casa Familiar Rural (CFR), Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) e Escola Familiar Rural.

elementos teóricos e práticos da Pedagogia da Alternância, mas não realiza todos os Pilares Meios e os Pilares Fins que a Pedagogia da Alternância materializa nos CEFFAS, CFRs entre outros. A intenção é indicar a especificidade da alternância na Educação do Campo que, apesar de ter referência de alternância a partir da Pedagogia da Alternância, o Movimento vem reelaborando a alternância a partir dos seus próprios princípios teóricos e metodológicos, tendo como grande referência a especificidade e a diversidade dos povos trabalhadores do campo.

É importante compreender princípios e categorias teóricas, como pesquisa como princípio educativo; trabalho como princípio educativo; formação integral; interdisciplinaridade; diálogo na relação teoria e prática, que devem se fazer presentes nas práticas formativas em alternância pedagógica, visando orientar a formação do educador nos cursos da Licenciatura em Educação do Campo, bem como identificar e analisar os diversos instrumentos pedagógicos presentes na organização da alternância e a importância dos atores sociais do campo envolvidos na sua materialidade.

2.1 Pedagogia da Alternância: princípios teórico-metodológicos desde a origem

No processo histórico da Pedagogia da Alternância, Nosella (2012)⁵⁸ expõe sua origem no meio rural da França com a experiência em 1935, em Sérignac-Péboudou, que deu base para a construção da primeira escola em regime de alternância em 1937, *Maison Familiales Rurales* – MFRs, fundada pelo padre Granereau⁵⁹. Ressalta que foi o envolvimento de agricultores ligados ao movimento social e sindical do campo, junto com lideranças locais da Igreja Católica, que tiveram a iniciativa de construir alternativas para a falta de educação com qualidade por parte do Estado para os jovens do campo, e explicita: “Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente

⁵⁸ Dissertação com o Título Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da família agrícola do movimento de Educação Promocional do Espírito Santo DE 1977, foi republicada em 2012 na Coleção Educação do Campo, com o título Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.

⁵⁹ *O agricultor, Jean Peyrat* foi o presidente do sindicato da classe agrícola de Sérignac- Péboudou; liderança preocupada com as questões sociais no campo. É pai de Ives, um dos primeiros jovens a estudar na MFR na primeira turma em 1935. *O Pe. Abbé Granereau*, um religioso não conformista, pároco da vila de Sérignac-Péboudou; filho de agricultores, um espírito desbravador; apaixonado pela profissão de agricultor e comprometido, politicamente, com as causas do desenvolvimento da agricultura e do meio rural. Granereau foi formado pelo pensamento social da Igreja Católica⁷ e pelas ideias de Marc Sagner, um dos fundadores do Movimento Sillon. *O jornalista, Arsène Couvrer*, pai de dois filhos que vão estudar nas primeiras MFRs, também das fileiras do Sillon, do movimento Social Católico, é um dos responsáveis por um importante jornal agrícola da França.

com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico” (p. 31).

Assim, a origem da Pedagogia da Alternância é a realidade social dos sujeitos do campo que, juntos, buscaram construir outra educação que fizesse sentido no âmbito do currículo, das práticas pedagógicas, dos conteúdos das disciplinas trabalhadas para o homem do campo e, principalmente, uma alternativa de educação para os jovens do campo não terem que sair do seu meio para ter acesso à educação.

As obras registram que, inicialmente, a Pedagogia da Alternância (QUEIROZ, 2004) esteve voltada para a formação profissional de nível técnico, para jovens do sexo masculino, filhos de agricultores franceses, que haviam perdido o interesse pela escola porque o ensino que lhes era oferecido não estabelecia nenhuma articulação com o modo de vida e de trabalho do camponês. Ribeiro (2006) relata que os pais agricultores se organizaram e, junto com o padre da igreja, montaram a primeira *Maison Famile Rurale* – MFR, em 1935, em que os jovens permaneciam durante três semanas trabalhando em suas propriedades com a orientação dos pais e estudando na casa paroquial durante uma semana por mês.

Para Queiroz (2004, p. 46), inicialmente os autores (padre e agricultores) envolvidos na construção da Pedagogia da Alternância, embora não tivessem a compreensão, estavam “construindo um novo tipo de fazer educação, uma nova concepção de escola. Uma Pedagogia que procurava romper com os princípios da educação tradicional [...]”, pois se amparam em referências como a relação educação e trabalho, diálogo abrangendo prática-teoria e prática na busca da transformação social dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Nos anos de 1945 em diante, no contexto da Segunda Guerra Mundial, a experiência metodológica da Pedagogia da Alternância se expandiu para a Europa e, ao término da II Guerra Mundial, a organização social e política dos agricultores familiares já existia em toda a Europa e, em 1960, são criadas, na Itália, as Escolas Famílias Agrícolas EFAs⁶⁰.

Segundo Nosella (2012), no Brasil, a primeira experiência da Pedagogia da Alternância foi na EFA em 1968, em pleno período do Governo Militar, no Estado do Espírito Santo, pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. A Casa Familiar Rural CFR, no Brasil, foi criada em 1981, em Arapiraca, no Estado de Alagoas.

⁶⁰ Nosella (2012) A experiência italiana – A primeira relação de caráter internacional das escolas em alternância francesas se estabeleceu com a Itália, onde a *Maison Familiare* passou a se chamar *Scuola della Famiglia Rurale*, abreviando, *scuola-famiglia*. As primeiras “Escolas-Família” italianas nasceram em Soligo (Treviso) em 1961-62 e em Ripes (Ancona) em 1963-64. Os pressupostos da expansão italiana devem ser procurados no contexto sócio-econômico-político do pós-guerra.

Atualmente, as EFAs estão organizadas na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas – UNEFAB, criadas em 1982.

As Casas Familiares Rurais – CFRs, por sua vez, possuem organização regional, como a Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul – ARCAFAR Sul e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais das Regiões Norte e Nordeste do Brasil – ARCAFAR Norte e Nordeste. Existem, ainda, os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS criados em 2001 por associação de agricultores familiares, que visam desenvolver uma formação contextualizada e integrada ao meio rural, promovendo a capacitação dos diversos educadores que atuam nas experiências educativas da Pedagogia da Alternância. Vale ressaltar que o Estado do Pará foi o pioneiro na Região Norte a implantar CFRs, em 1995 (PASSOS; MELO, 2012).

No sentido de responder as demandas históricas dos agricultores por uma educação que venha ao encontro de seus interesses, as experiências de Pedagogia da Alternância no Brasil também são praticadas pelos sindicatos de trabalhadores rurais, como a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF e as Federações dos Trabalhadores na Agricultura – FETAGRI nos estados e municípios.

Nosella (2012) relata que, no contexto de expansão das experiências da Pedagogia da Alternância para vários continentes e países, ocorre, também, o processo de **“pedagogização do movimento”** (grifo nosso) da alternância a partir do trabalho de técnicos, pesquisadores e estudiosos da área da pedagogia que “começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação” (p. 58). Com destaque para o trabalho de André Duffaure 1946/47, que desenvolveu o primeiro Plano de Estudo das *Maisons Familiales*, pois, até então, o sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletirem sobre o que isso poderia representar para a educação. Inventaram o internato, mas não construíram uma teoria sobre o ambiente educativo.

Queiroz (2004) também relata a construção de um centro de formação pedagógica⁶¹ para realizar a formação dos educadores/monitores que iriam atuar no processo formativo

⁶¹ Ver GIMONET (1999). O Centros de Formação por Alternâncias – CEFFAs – atualmente, os quatrocentos e cinquenta CEFFAs da França comportam mais de cento e vinte profissões divididas em vários níveis de formação inteiramente inseridas no sistema educativo francês, contribuindo, assim, para suprir a necessária pluralidade de fórmulas de formação, e são reconhecidos e financiadas pelo Estado. Os CEFFAs elaboraram, com o decorrer do tempo, sua própria pedagogia. Essa elaboração foi progressiva e se operou por uma permanente pesquisa-ação, unindo a experimentação no ambiente interno e a pesquisa prática e teorias no ambiente externo. Foi dessa maneira que os CEFFAs se nutriram dos princípios e práticas da Pedagogia Nova e

junto aos jovens do campo no interior das Maisons Familiales. Bem como as relações de troca das experiências educativas nacionais e internacionais em alternância que, naquele contexto histórico de 1945, vinham sendo desenvolvidas com base em diversas concepções teóricas e que vão constituindo “as bases fundamentais, práticas e teóricas da Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais francesas” (p. 76). Assim, a partir dos anos de 1960, o termo Pedagogia da Alternância é consenso no movimento dos sujeitos envolvidos em sua construção, compreendendo um processo formativo que envolve tempo e espaços diferenciados e uma pedagogia que os orienta, os fundamenta na teoria e na prática, e é materializada a partir de diversos instrumentos pedagógicos.

Na experiência francesa, o surgimento da Pedagogia da Alternância e sua organização na *Maison Familiales Rurales* estiveram, desde o início, articulada à luta dos agricultores pela garantia de direitos, às políticas públicas de investimento para o meio rural, como os incentivos para a produção da agricultura e o atendimento à educação, que era precário por parte do Estado Francês. A gênese da Pedagogia da Alternância está atrelada às ações dos sujeitos do campo por melhores condições de vida, por uma educação que estivesse voltada para os interesses dos trabalhadores do campo (NOSELLA, 2012; QUEIROZ, 2004).

Assim, Nosella (2012) relata o processo inicial das atividades pedagógicas nas Maisons Familiales Rurales em que podemos perceber princípios teóricos, como a relação teoria e prática e a relação tempo e espaço no processo de aprendizagens dos jovens agricultores.

Outro aspecto fundamental ainda hoje para as práticas de alternância e que existia desde o início da *Maison Familiale* é a necessária e estreita relação com os movimentos sociais do campo⁶² que, naquele contexto, ocorria diretamente com os sindicatos rurais e, em segundo lugar, com setores da Ação Católica Francesa, como a Juventude Agrícola Católica

da Pedagogia Ativa, representadas por pedagogos como Celestin Freinet, Ovide Decroly, John Dewey, Roger Cousinet, Maria Montessori.

⁶² Referências em Nosella (2012): ainda sobre as MFRs e os antecedentes nas organizações sociais camponesas, podemos remontar à história da MFR, colocando-a como um dos frutos de um processo de organização de agricultores familiares franceses. Uma das experiências que ficou registrada e relacionada à criação inédita da MFR foi o *SILLON*⁴, cujos objetivos, entre outros, eram: discutir o contexto social e a transformação da sociedade francesa; discutir a organização profissional e os problemas enfrentados no meio rural; organizar os agricultores via sindicatos e cooperativas; transformar as mentalidades por meio de um processo educativo permanente. Na verdade, os atores sociais, agricultores, lideranças que estão envolvidos nos movimentos que estamos tratando eram praticamente todos ligados ao pensamento social e às propostas da democracia cristã.⁵ É no bojo desses movimentos sociais rurais que surge a MFR/EFAs. A primeira MFR foi instituída oficialmente em 17 de novembro de 1937, em Lausun, sede do Cantão, Departamento Francês de Lot-et-Garone. Isso depois de longas reflexões e múltiplos entendimentos a partir de avaliações feitas pelas famílias envolvidas na experiência iniciada em Sérignac-Péboudout, no ano de 1935.

(JAC). De acordo com Nosella (2012, p. 23), a Maison Familiale “nunca foi uma escola isolada da ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio”.

Para Nosella (2012), uma característica fundamental desde a origem da Pedagogia da Alternância nas MFRs e no Brasil nos CFRs, EFAs e CEFFA é o envolvimento direto com os trabalhadores do campo. A partir do momento que considera as problemáticas relacionadas à luta pelo direito à vida digna no que tange as dimensões ecológicas, políticas, econômicas, sociais, profissionais e culturais:

A riqueza das MFRs está justamente nas suas raízes históricas ligadas aos movimentos sociais rurais da França, remontados ainda ao final do século 19. A MFR, com seus objetivos de promoção do mundo rural, por meio da educação e formação, é o resultado de confluências de desejos, sonhos e esperanças de pessoas e organizações frente aos infortúnios comuns enfrentados no mundo rural francês (p. 13).

Assim, Nosella (2012) ratifica que a proposta da Pedagogia da Alternância, desenvolvida desde o início, esteve preocupada com uma formação integral, humanista, com uma formação profissional que possibilitasse ao jovem “conhecimento dos fenômenos” (p. 50) envolvidos na produção da agricultura familiar e que estivesse de acordo com a realidade e concepções de desenvolvimento que acreditavam.

O envolvimento dos jovens do campo no processo formativo em alternância com os movimentos sociais do campo está na gênese da Pedagogia da Alternância, que nasce das necessidades reais dos trabalhadores do campo e não de um campo teórico específico, com práticas formativas envolvendo “o processo de ação e reflexão dos jovens educandos a partir do seu meio social, participando das organizações e reuniões sócio religiosas de suas comunidades, procurando melhorar a situação de seu meio” (p. 34).

Calvó e Gimonet (1999; 2013) por ocasião do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância e no III destacam que as experiências em alternância nas Escolas Famílias Agrícolas EFAs, apesar de coexistirem “ao mesmo tempo e em diferentes lugares várias maneiras de se fazer e de se entender a alternância” (2013, p. 21), devem se tentar a construir a alternância real ou integrativa. Acreditam que muitas práticas formativas em alternância vêm incorrendo em erros de interpretação, compreensão e aplicação. Para tanto, enfatizam que é preciso “superar os esquemas binários que reduzem a alternância em escola e trabalho, teoria e prática, formação e emprego que representam esquemas reducionistas” (p. 45).

A formação do educando em alternância não se limita a um ou dois atores, mas deve se estender a toda “complexidade do mundo que envolve a vida do formando (família,

amigos, trabalho, econômica, cultura, escola, política)” em que todos devem ser comprometidos. Os referidos autores também preferem compreender a alternância numa perspectiva interativa na busca por uma verdadeira interação entre os diversos atores, meios e sistemas em colaboração entre os atores da educação que intervêm na escola e esta, por sua vez, deve promover a participação das comunidades “em seu entorno, com atuações sistêmicas, complexas e complementares” (CALVO; GIMONET, 2013, p. 45). É o princípio da formação integral levando em conta a totalidade, a integralidade da pessoa como ser humano e tudo aquilo que pode enriquecer a sua formação, considerando todos os ângulos:

[...] formação escolar; formação profissional; formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, todos os meios que se referem ou que interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas. Para esses autores a “pedagogia da alternância não se limita a escola, mas devem levar em consideração todo o seu entorno” (GIMONET; CALVÓ, 2013, p. 46).

Como estudioso e militante da Pedagogia da Alternância, Gimonet (1999) ressalta que a alternância de “uma simples audácia pedagógica se tornou um sistema educativo” (p. 41) e que, apesar de se constituir inicialmente numa experiência empírica, a pedagogia da alternância na formação dos jovens induz a partilha do poder educativo entre os atores do meio social, os pais dos educandos e os formadores. Ressalta, ainda, que, desde o início das experiências na pedagogia da alternância, o ensino e a formação não estavam separados da realidade do momento, mas estreitamente associados à ela, e se inscreviam num movimento, numa dinâmica de conjunto. Desta forma, “o ensino para os adolescentes tinha um sentido, e, podia se transformar em aprendizagens” significativas (p. 41).

Para Gimonet (op. cit.), na formação dos jovens, as características da alternância estão relacionadas à alternância de tempo e espaço, ou seja, de períodos em situação socioprofissional e em situação escolar; mas a alternância significa, sobretudo, uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando, assim, a experiência antes do conceito.

Apesar de, no processo histórico de construção da Pedagogia da Alternância, os autores (TELAU, 2015; SILVA, 2013, RIBEIRO, 2010; NOSELLA, 2012; BEGNANI, 2003), apontarem diversas vertentes teóricas da intencionalidade desde a origem do sistema, podemos perceber que o entendimento de Gimonet (op. cit.), é de que os processos formativos

devem partir da experiência dos educandos, difere da perspectiva teórica da epistemologia da prática, pois a alternância não visa à prática pela prática, a experiência pela experiência, a realidade pela realidade para resolver situações imediatas e pontuais. Uma vez que a Pedagogia da Alternância em seus princípios afirma a intensão de potencializar o desenvolvimento dos sujeitos nas diversas dimensões, incluindo a formação política e social ampliada.

Segundo Gimonet (op. cit.), a alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa formativo: “O jovem ou adulto em formação pela alternância não são mais, neste caso, alunos que recebem um saber exterior, pois são sujeitos de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber” (p. 45).

O entendimento dos teóricos que defendem, militam e afirmam a Pedagogia da Alternância, ao enfatizarem o educando como construtor de seu saber, não é mesmo da perspectiva da epistemologia da prática, pois os processos formativos em alternância, ao reconhecerem a autonomia do educando como sujeito produtor de conhecimentos, é no sentido de valorizar os saberes da cultura, da identidade, dos costumes, do trabalho no campo, das relações construídas nas suas diversidades e, principalmente, que os conhecimentos construídos não estão somente voltados para atender demandas específicas e imediatas do mercado de trabalho, mas sim para a vida, para a sobrevivência, para a defesa de direitos, para a luta qualificada por território e interesse dos trabalhadores.

Gimonet (1999) enfatiza outra característica da alternância, que é a diversificação dos formadores, pois, na medida em que produz a partilha do poder educativo, ela reconhece e valoriza o saber de cada um dos sujeitos do processo educativo e dos contextos de vida: “A Pedagogia da Alternância é uma pedagogia da parceria e exige que o trabalho e a prática pedagógica dos formadores sejam em equipe” (p. 46). A partir da construção de planejamento coletivo envolvendo os diversos sujeitos, o autor chega a afirmar que a pedagogia da alternância é um sistema educativo, pois:

Em primeiro lugar, não se trata de uma experiência pontual ou setorial, mas de um desenvolvimento no espaço e no tempo; Em segundo lugar, existe uma estruturação das práticas que foram realizadas graças a uma frutífera em parceria com as universidades; Em terceiro lugar porque este movimento pedagógico e não tenho medo de afirmá-lo – prenuncia a escola, a pedagogia do próximo milênio, ou seja, uma pedagogia da complexidade, uma necessária educação sistêmica que considere a pessoa nas suas diferentes dimensões, na sua trajetória de vida, no seu meio ambiente, que considere a multiplicidade e diversidade das fontes do saber e seus meios de difusão, que coloca o aprendiz mais como um produtor de seu saber do que consumidor,

como sujeito de sua formação, que concede ao formador um estatuto e funções de facilitador, mais de que um professor que executa um programa (p. 47).

Para Gimonet (op. cit.), o modelo da pedagogia da alternância centrada na pessoa representa um forte avanço para a aprovação escolar e para “o desabrochar das potencialidades” formativas dos sujeitos envolvidos. Mas, na maioria das vezes, esse modelo permanece dentro dos limites da escola e não enfrenta a realidade da vida, da complexidade de toda situação educativa.

Segundo o autor (op. cit.), a alternância permite essa pedagogia da realidade, da complexidade, essa necessária educação sistêmica para preparar os atores do futuro no mundo em movimento. Ela pode contribuir com isso, desde que não seja reduzida a um simples método pedagógico. A partir da perspectiva teórica assumida nesta tese, acrescentaríamos a possibilidade de uma formação do educador do campo que vise uma escola emancipadora e transformadora das condições da realidade social nas quais os sujeitos se encontram.

Gimonet e Calvó (2013), em análises sobre o processo de aprendizagens e as relações humanas na formação por alternância, ratificam que a alternância integra a escola e o meio social e profissional com períodos em ambos os contextos, partindo da experiência, e inclui a participação ativa de todos os atores da formação. Para esses autores, a alternância ou alternâncias são palavras que evocam a noção de ritmo, situação espacial, metodologia, sistema educativo entre outras. Os autores comentam que a “pedagogia da complexidade”⁶³ (p. 46), na qual se situa a Pedagogia da Alternância, pode ser chamada também de corrente da pedagogia centrada na realidade da vida, que é mais ampla que a da escola. Ela supõe o enfrentamento das dificuldades, das contrariedades, o contraponto de situações contrárias ou contraditórias.

Para esses autores, o diálogo que deve haver entre os elementos do sistema de formação em alternância mesmo nos CEFFAs significa:

[...] estar aberto a vida evitando qualquer forma de fechamento, simplificações ou reducionismos; praticar uma pedagogia da relação e das interfaces, criando tecidos de relações humanas e sociais; desenvolver as possíveis formas de colaboração- cooperação entre os atores educativos; favorecer a continuidade das distintas aprendizagens complementares seja qual forem sua natureza e denominação: formal, não formal e informal. Incluir todos os campos da formação humana integral: profissional,

⁶³ Com base em Edgar Moram, em obras como Introdução ao pensamento complexo. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005a; O Pensar Complexo em Educação.

intelectual, cultural, humana, social, espiritual, ética, ecologia, solidária (p. 46).

Para Gimonet e Calvó (2013), as relações humanas são a base dos processos formativos por alternância e a qualidade delas, no entanto, depende do procedimento pedagógico, pois a alternância engendra uma complexidade de relações e supera o clássico triângulo professor-saber-aluno, uma vez que produz uma multiplicidade de relações cruzadas entre diversidade de pessoas, de instituições e de atores da formação: “Poderíamos dizer que a alternância é um sistema relacional, uma rede de relações, no seio das quais se multiplicam os contatos humanos. A pessoa em formação por alternância se torna um ator privilegiado” (p. 47). A rede será mais ou menos complexa segundo os tempos, os espaços de vida dos atores que se colocam em relação: família, escola, trabalho, comunidade.

Como processo formativo que envolve uma multiplicidade de sujeitos individuais e coletivos e várias instituições, é passível de contradições, conflitos e correlações de forças, pois a alternância coloca em relação as diversas forças institucionais que podem se enfrentar, já que têm diferentes interesses e preocupações de natureza contraditórias. Porém, cada um deve existir e afirmar-se com suas características, sua identidade e seus próprios objetivos em relação às outras. Segundo o peso de uma e de outra, o sistema de formação terá uma coloração particular em termos de objetivos e procedimentos. Desse modo, a alternância coloca e amplia as relações dentre os poderes dos sujeitos envolvidos (p. 57).

Gimonet e Calvó (2013) afirmam que é possível identificar algumas mediações nas relações dos formadores e dos educandos nos processos formativos em alternância, com destaque para o saber compartilhado e a organização didática, pois a alternância deve ser uma pedagogia de intercâmbio de conhecimentos entre os diferentes atores. A organização e gestão das atividades educativas, portanto, contribuem mais ou menos com esse recurso compartilhado quando houver convergência com a cultura e as ocupações das pessoas em formação: “O enfoque que se dá aos problemas a serem resolvidos, aos projetos a serem construídos, conduz às relações mais ricas que as atividades comuns da escola dita tradicional” (p. 62).

Para Gimonet e Calvó (op. cit.), mesmo havendo diferentes modelos organizativos de alternância, sempre se faz crítica à visão disciplinar, cartesiana, entre as matérias e ou áreas de conhecimento. Critica-se a necessidade da ciência de dividir, de classificar, de padronizar as práticas formativas da escola tradicional, sem levar em conta a visão inter ou transdisciplinar e deixar de lado enormes possibilidades que nos oferecem as relações e as interações entre

ciência, arte, trabalho, cultura, fé, sentimentos: “Estamos imbuídos, em nosso mundo da educação, numa lógica linear de matérias ou disciplinas isoladas, cuja origem encontra-se na econômica industrial, centrada nos padrões standardizados e de conformidade com a produção” (p. 68). Assim, é o entendimento que prevalece hoje nas tendências da educação por competências.

Gimonet (2007) empreende um exercício teórico que visa esclarecer a prática e a compreensão da Pedagogia da Alternância precisamente nos CEFFAs, e nos ajuda a entender diversos princípios teóricos, práticos, organizativos, políticos e metodológicos que devem orientar a diversidade de práticas em alternância no contexto atual.

Para que a identidade dos processos formativos em alternância não fique prejudicada diante do cenário de expansão das experiências que proporciona uma metodologia progressiva no tempo e no espaço, ela é ressignificada em “função dos contextos, da evolução das formações, dos públicos envolvidos, até mesmo das exigências institucionais e administrativas”. Todavia, para esse autor, “importa que os processos, a organização geral dos percursos, os instrumentos, permaneçam coerentes com o projeto educativo e os princípios gerais do movimento” (p. 19).

No caso do Movimento de Educação do Campo, se ressalta que, desde a origem das práticas em alternância, visa-se um novo tipo de escola que tenha por objetivo formar os agricultores e contribuir para um novo projeto de campo, de sociedade que não seja subordinado ao grande capital representado no campo pelo agronegócio.

Gimonet (2007) expõe inúmeros princípios teóricos, práticos, metodológicos que devem orientar os processos formativos por alternância, dos quais destacamos alguns que entendemos serem referências para as práticas em alternância pedagógica nos cursos, programas e projetos que o Movimento de Educação do Campo vem construindo em parceria com as instituições formadoras. Assim, o autor destaca a primazia da experiência dos educandos sobre o programa institucional, num processo que deve envolver uma dupla relação:

[...] do trabalho e ao mundo da produção e seus saberes, a vida social e econômica, ambiental e cultural dos lugares onde vive, de um lado; um lugar escolar com suas atividades, sua cultura seus saberes, de outro, a experiência deve ser considerada ao mesmo tempo, como suporte da formação, reservatório de saberes e cadinho educativo; ela é o ponto de partida do processo para aprender segundo a lógica do praticar e compreender e antecede desta maneira o tempo escolar; no ritmo de alternância, a duração da experiência é superior à duração da estadia no local do CEFFAS (p. 29).

Outro princípio enfatizado por Gimonet (op. cit.) é a necessidade da articulação dos tempos e dos espaços formativos, pois a alternância orienta para uma formação contínua na descontinuidade das atividades e instrumentos que são indispensáveis para fazer a “ligação e possibilitar a interação entre os dois tempos-espaços; ter continuidade na sucessão das microrrupturas que representa a passagem de um ao outro no plano relacional, afetivo e cognitivo; ter coerência, unidade e integração” (p. 30), em:

[...] processos de alternância em ritmo de três tempos- meio familiar e sócio-profissional (experiência, observação, pesquisa, investigação, análise, saberes) – CEFFAs (formulação, estruturação, conceitualização – saberes teóricos e formais) - meio (aplicação – ação – experimentação – saberes – ações) (p. 30).

A ação dos diversos formadores no processo formativo pela alternância deve se pautar em um planejamento “para uma pedagogia de ação, de apropriação e de construção dos saberes pelos alternantes. Exige, por parte dos formadores, tarefas de acompanhamento, de facilitadores, de guias e, não mais, de ensino no sentido estrito do termo” (p.78) em que o professor é visto como o detentor do conhecimento.

Assim, no planejamento das práticas em alternância, o formador precisa contribuir para “articular os tempos e espaços da formação; associar a formação profissional e formação geral; permitir aos alternantes relacionar, articular e unificar lógicas e aprendizados de naturezas diferentes; acompanhar na construção” (p. 79) dos projetos de ação nas comunidades.

Segundo Gimonet (2007), outro princípio fundamental para os processos formativos pela alternância diz respeito às relações envolvendo os diferentes atores na sua materialização, além de introduzir a alternância para a formação dos sujeitos nos diversos níveis e etapas da escolarização. Isso significa diversificar os espaços e os tempos para aprender, se formar, se orientar, e consiste “em substituir uma pedagogia plana por uma outra do espaço e no tempo” (p. 81).

Nas práticas formativas em alternância não se encontram mais em “jogo os únicos saberes dos livros e do docente na escola, mas aparecem os da vida, da família, social e profissional” da realidade de cada educando para a construção de “uma multidão de relações sociais cruzadas entre uma diversidade de instituições e de atores formadores” (p. 81), pois

[...] encontra-se numa pedagogia da partilha, da cooperação, da parceria. Por isso, da natureza e da qualidade das relações entre os sujeitos é que depende o efeito da formação em alternância. A ação coletiva dos diferentes atores sociais envolvidos na materialidade da alternância nos processos formativos,

embora conflituosa e contraditória, é fundamental, pois torna-se um ato educativo e portador de sentido (p. 81).

Nas práticas formativas em alternância, a importância do diálogo entre os atores sociais envolvidos na sua construção é fundamental e precisa ser mediado pela cultura do outro e exige dos formadores o “poder de conversar com o alternante sobre o seu ambiente sociocultural e/ou de seu trabalho, captar suas nuances, compreendê-las, trocar ideias a respeito de experiências” (p. 88). Significa colocar-se no seu terreno, considerá-lo, reconhecer o ser profissional e social que ele é. Dessa forma, as práticas educativas em alternância desafiam o formador da instituição a se propor a aprender com o educando, reconhecendo os saberes que possui a partir de sua vivência, trabalho, cultura.

Assim, para Gimonet (2007), a alternância se baseia “numa pedagogia do rompimento e ao penetrar nas práticas pedagógicas e educativas, contribui, sem dúvida, há algum tempo, para mexer nas ideias e estruturas vigentes” (p. 103) das concepções de educação.

Na proposta formativa das instituições que atuam por alternância, Gimonet (op. cit.) explicita que os métodos devem estar “ligados às finalidades perseguidas pelas instituições e às prioridades que estão presentes nas dimensões a serem desenvolvidas nos processos formativos”. Assim, se a prioridade é dada à pessoa em uma visão de desenvolvimento global, de formação integral, está sendo trabalhada a concepção pedagógica que tende a situar o educando como sujeito-ator de sua formação, que aprende pesquisando e construindo saberes.

Para Gimonet (op. cit.), nessa perspectiva, é possível superar a abordagem binária e simplista da alternância, no momento em que se permite prevalecer a “re (inserção) social, o ambiente de vida, o meio social que servirá de ponto de apoio nas práticas formativas” (p. 191). É quando a instituição educativa opta pela formação global dos educandos, considerando a sua vida cotidiana, a saber:

[...] a vida no seio de sua família, a vida social no seio da comunidade do campo, mas também todo o ambiente físico e humano em que está inserido. Presencia-se nesse caso, uma abordagem de alternância menos binária, entre a vida cotidiana do educando e o seu contexto social, político, econômico – profissional, cultural. Envolve relações: Seja entre as instituições: família, empresa; comunidade, escola; Seja entre os atores: pais, alternantes, formadores; Seja, ainda entre a natureza dos saberes e aprendizagens trabalhados: empíricos, familiares, práticos, experiências, teóricos, abstratos, conceituais; Seja entre os processo: ação-reflexão, pesquisa-ação- formação, ou ainda problematização, conceptualização (p. 191).

Para esse autor, a abordagem multidimensional e complexa da alternância pode sinalizar para uma pedagogia que visa “finalidades ambiciosas”, pois ela procura negar os

“isolamentos, as simplificações e os reducionismos; ela é uma pedagogia da relação, da interface; ela tece elos e relações humanas, ela implica uma cooperação, uma parceria; ela permite viver aprendizagens em continuidade (experiência e científico-prático e teórico-profissional e geral...)” (p. 122). Deve visar a formação integral em que educar e formar está relacionado ao desenvolvimento global do educando em todas as suas dimensões (intelectual, física, afetiva, social, cultural).

Nessa perspectiva de formação integral, outra finalidade importante é o desenvolvimento dos territórios onde se encontram os educandos em processos formativos, numa compreensão ampla de território que envolve o econômico, o social, o meio ambiente e o cultural do ser humano. E nesse entendimento, a formação “é portadora de cidadania e solidariedade tanto local quanto planetária” (GIMONET, 2007, p. 123) em que a transformação da realidade social é construída pelas práticas formativas dos sujeitos.

Para esse autor, na busca de se construir práticas de formação por alternância, partindo de uma concepção integral, complexa nos programas, projetos e cursos, visa-se negar os isolamentos e simplificações, pois a:

[...] alternância em formação só faz transpor todas as alternâncias que existem na realidade e que se vivenciam no cotidiano: entre a noite e o dia, a sombras e a luz, o trabalho e o descanso, a chuva e o sol, o frio e o calor, o inverno e o verão, a ação e reflexão, a ideia e a prática [...] obedecendo ritmos as vezes muitos curtos, as vezes muitos longos [...] é nessa permanência de alternância, é nesta complexidade do cotidiano, seus paradoxos de rupturas e de relações com suas interfaces, que vivenciamos um processo contínuo de desenvolvimento, muitas vezes a nossa revelia. Uma formação não poderia então resumir-se na ingestão de doses maciças, de saberes disciplinares compartimentados. Não, a alternância coloca o postulado que se aprende em cada espaço ou lugar, a cada instante de tempo, mas que se aprende de maneiras diferentes, coisas diferentes onde nos encontramos em cada momento de nossa existência (p. 123).

São inúmeros os desafios para os sujeitos envolvidos na construção de uma alternância integrativa que visa a formação humana, considerando a complexidade dos processos formativos. Envolve pensar de forma “global, e, em interação, em continuidade e rupturas, em provisório e incerteza”. Procurando sair do pensamento linear, da relação binária teoria-prática, da justaposição das escolas, dos currículos, das práticas pedagógicas. Trata-se, ao contrário, de juntar, reunir (GIMONET, idem, p. 123), mas também significa atuar com os sujeitos, em permanente busca de autonomia, de desenvolvimento e de transformação.

A pedagogia da alternância cria um mundo complexo de relações. Ela diversifica os papéis educativos, produz uma partilha dos saberes e do poder educativo. Nesse

entendimento, as pessoas em formação e os educandos alternantes detêm “um poder que lhes é conferido pela sua condição de atores socioculturais” (GIMONET, idem, p. 124).

Os espaços formativos em alternância podem representar bem mais do que um lugar (escola, universidade), mas “um espaço-tempo de encruzilhadas e de encontros, de trocas e de confrontos, de análise e de síntese, de organização e de regulação dos processos de alternância, mas, também, de personalização⁶⁴ e de socialização” (GIMONET, idem p.140), pois:

[...] a alternância se inscreve no campo da ação e contribuir para outra leitura da realidade, para outra maneira de ser e de agir, para uma transformação do meio social. É na medida, que os conhecimentos construídos nos processos formativos em alternância, conferem uma capacidade de agir em novas condições em que se constrói e cresce a autonomia dos educandos (p. 144).

Os processos formativos em alternância, apesar de terem princípios teóricos, práticos, metodológicos e instrumentos que os ajudem na sua materialização e exige dos sujeitos o conhecimento dos seus componentes, dos seus recursos, precisam “distanciar-se dos modelos tradicionais e habituais da pedagogia e da formação que nos impregnam” (GIMONT, idem, p. 155). A alternância:

[...] exige que saíamos das concepções fechadas, lineares e simplificadas, que deixemos o pensamento racionalista para entrar no pensamento complexo. Ela implica aceitarmos o dismantelamento dos espaços e dos tempos para abrir – ser a sua pluralidade e a sua homogeneidade. Ela convida a levar em conta e gerir o movimento permanente, a dinâmica do amanhã, nos quais a alternância envolve e em seguida, aceitar a incerteza, os riscos, as contradições, os paradoxos, a confrontação da ordem com a desordem e todos os jogos da complexidade, implementar e gerir estratégias mais do que programas estabelecidos. Ela convida a colocar-se numa perspectiva de construção e formação permanente (p. 155).

O autor ressalta que o método da alternância e os instrumentos que lhe acompanham contribuem para uma formação na perspectiva da formação integral, mas é a dimensão humana e educativa que presidem a implementação desses princípios formativos, pois a aprendizagem em alternância possibilita o princípio da formação humana nos espaços, como escolas, universidades que representam não somente em:

[...] um tempo escola para aprender e construir saberes, mas, também, um tempo de vida com os outros, no seio de uma estrutura educativa onde se partilham as refeições, os lazares, as atividades socioculturais a noite. Um tempo de vida em internato onde, para ser moderno, de vida residencial, que

⁶⁴ Com base no Personalismo de Emmanuel Mounier, O Personalismo, 1960.

permite aos educandos, às vezes em descaminho, de encontrar algum porto seguro, algum lugar para desabafar, algum espaço de escuta e de diálogo, algumas referências para o presente e o futuro (p. 156).

Gimonet (2007) destaca que, a partir do processo de expansão e diversificação organizativa, a alternância precisa se ressignificar constantemente e estar sempre alimentada na realidade social dos sujeitos envolvidos em sua construção. Assim, a alternância deve “impregnar-se e adquirir novas linguagens, novas abordagens, novas culturas a fim de que a prática da alternância permaneça uma pedagogia arraigada na realidade” (p. 156).

Para o autor, esses são desafios que precisam ser superados, para que os princípios da alternância sejam mantidos, evitando, assim, que as alternâncias não passem de “mera palavra”. É preciso atenção aos processos de “desgastes, que a institucionalização” (p. 156) pode promover com o desenvolvimento a qualquer custo das formações alternadas, a exemplo das pressões das administrações educativas, dos programas a serem aplicados, das regras avaliativas e dos controles.

Para Sossai (2002), a prática da alternância nos estudos garante a “permanência do vínculo familiar, as vivências culturais e auxilia no desenvolvimento de práticas ecologicamente viáveis na relação homem/meio social” (p. 9). Alternância educativa fortalece a relação teoria/prática escola/família/comunidade, permitindo que o jovem alterne períodos de formação no ambiente escolar e períodos de práticas, experiências e pesquisas nas comunidades rurais com a possibilidade do desenvolvimento local sustentável e solidário e humano.

Begnani (2003) é outro estudioso e defensor da Pedagogia da Alternância e, em seus estudos e pesquisas sobre as experiências educativas da Alternância desenvolvidas na França e no Brasil, apresenta-nos diversos princípios teóricos, políticos, pedagógicos e metodológicos que materializam a alternância, ressaltando que a formação em alternância prima por uma outra escola, por um educador que tenha conhecimento da realidade social no campo e contribua para a educação dos agricultores familiares num contexto de expansão do capitalismo que hoje se corporifica por meio do avanço do agronegócio no campo brasileiro, que expropria os trabalhadores do campo e aumenta os desafios no que tange a sobrevivência e o desenvolvimento da agricultura familiar e da vivência do homem no campo.

Assim, Begnani (2003) apresenta algumas características do perfil de educador para atuar com a alternância, como “facilitador de processos”, com a função de articular os diversos (parceiros) sujeitos socioeducativos envolvidos nas práticas formativas dos educandos por meio do exercício do diálogo na construção de conhecimentos. Para que isso

aconteça, os formadores devem “valorizar e integrar os diversos saberes da cultura camponesa com os saberes da cultura escolar, das ciências, das tecnologias, das tradições religiosas, culturais e de sabedorias” (p. 37), construídos historicamente pelos diversos povos do campo.

Nosella (2012, p. 66), por sua vez, ressalta que a alternância, considerando os instrumentos pedagógicos, seus princípios políticos, sociais e culturais, seus ritmos, é uma pedagogia da mudança com uma formação que visa a transformação social dos sujeitos, pois “busca romper com a relação de transmissão de conhecimento e aprendizagem por memorização de saberes prontos”, na medida em que visa a construção de um conhecimento que está sempre em processo e socialmente comprometido com a classe trabalhadora do campo.

Begnani (op. cit.) enfatiza que um dos princípios fundamentais da alternância nos processos formativos é o da produção de saberes. Assim como o autor, entendemos que a alternância procura romper com a educação tradicional e hegemônica que privilegia o consumo de conhecimentos transmitidos de forma descontextualizada, que não têm a intenção de formar sujeitos críticos que questionem o *status quo* que se materializa na luta de classes na sociedade capitalista.

Para esse autor, a alternância pressupõe um processo formativo que se desenvolve numa “complexa e paradoxal mescla de rupturas e inter-relações” (p. 127), que envolve diversos sujeitos que devem se esforçar para que as práticas educativas se baseiem pelo diálogo da cultura e saberes do povo do campo com os conhecimentos científicos.

No processo de organização dos princípios, conceitos e instrumentos da pedagogia da alternância, Begnani (2003, p.131) relata as disputas por diferentes vertentes e destaca a concepção da alternância, que consiste numa relação de troca de saberes, “partindo da prática para a teoria e que deve retornar à prática para transformá-la, numa postura dialógica entre os sujeitos e a produção do conhecimento”. Enfatiza que nesse processo os instrumentos pedagógicos foram sendo criados para auxiliar os educandos a darem forma e sentido às suas experiências. Logo, os instrumentos pedagógicos⁶⁵ devem ser criados para atender as necessidades reais para melhor aprendizagem dos envolvidos, já que precisam ser construídos pensando na relação intrínseca da realidade dos sujeitos e com a escola.

No processo de expansão e institucionalização da pedagogia da alternância, foram surgindo os modelos teóricos, segundo Silva (2000), com destaque para a proposta defendida por Malglaive (1979) e Gimonet (1998), que enfatizam a **alternância real** visando uma

⁶⁵ Nosella (2012) é o início da pedagogização da alternância nos anos de 1970.

formação teórica e prática global, e consiste no envolvimento do alternante em tarefas da atividade produtiva, como a produção da agricultura familiar em que relaciona as ações práticas com as reflexões teóricas formativas desenvolvidas nos espaços educativos.

As práticas formativas em alternância real se caracterizam pela interação entre os diversos momentos envolvendo tempos/espços dos processos de aprendizagens “quer sejam, individuais, relacionais, didáticas ou institucionais, com possibilidade de transformação dos seus campos e dos atores” (SILVA, 2003, p. 26). A perspectiva teórica nessa intencionalidade é também visível nos princípios advogado pelo Movimento por Uma Educação do Campo, pois entende a importância de relacionar as ações práticas com a reflexão sobre os fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais envolvidos na produção do conhecimento visando a transformação da realidade social na qual o educando está inserido.

As experiências em Alternância foram construindo instrumentos e princípios que constituem os pilares dos Centros Familiares de Formação por Alternância-CEFFAS, os Pilares Meios: **associação local (famílias, profissionais, instituições)** e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica) que, juntos, contribuem para o alcance dos Pilares Fins: **formação integral dos jovens e desenvolvimento do meio (social, econômico, humano, político, etc.)** (QUEIROZ, 2004). Para esse autor, a verdadeira Pedagogia da Alternância é desenvolvida nos Centros Familiares de Formação por Alternância, pois são nesses espaços que se desenvolvem tanto os Pilares Meios, como os Pilares Fins o que, no entendimento de Gimonet (2007), constituiu o sistema da Pedagogia da Alternância.

A expansão de processos formativos em alternância em instituições e movimentos sociais do campo, que desenvolvem os programas, projetos e cursos que o Estado, nas suas diversas esferas administrativas vem construindo, em conjunto com inúmeros parceiros da sociedade civil e as instituições formadoras como as universidades trabalham a Alternância Pedagógica que geralmente busca materializar nos processos formativos dos tempos e espaços universidade e comunidade, e os princípios teóricos, políticos, culturais, pedagógicos e metodológicos presentes nos Pilares meios e nos Pilares fins. Logo a maioria dessas experiências construídas para além dos CEFFAs, não implementam o Pilar da Associação Local (QUEIROZ, 2004). Assim, não desenvolvem todos os Pilares que constitui o sistema da Pedagogia da Alternância.

Nos estudos e pesquisas de Queiroz (2004); Silva (2000), Begnani (2003) com base em trabalhos de teóricos como Duffaure (1997) e Gimonet⁶⁶ (2002; 2007) é possível identificarmos algumas tipologias de modelos de Pedagogia da Alternância encontrados nas diversidades de experiências educacionais em que estão presentes os princípios da alternância e caracterizam as variações e os graus da Pedagogia da Alternância construída pelas instituições. Identifica-se assim, a Alternância Justapositiva, a Alternância Associativa e a Alternância Integrativa Real ou Copulativa que é a mais indicada por permitir a compenetração efetiva de meios de vida sócio profissional e escolar em uma unidade de tempos e espaços formativos (SILVA, 2000, p.25) não há uma sucessão de tempos chamados teóricos e outros tempos ditos práticos. Nesse sentido:

O plano de formação com uma série de atividades e instrumentos didáticos da alternância, busca uma estreita conexão, uma interação entre os dois momentos de atividades na escola e no meio sócio-profissional, fazendo com que o alternante se implique numa tarefa de produção ligando dialeticamente a ação-reflexão- ação, buscando o porquê e o como das coisas, ou seja, das experiências concretas vivenciadas na família, comunidade e trabalho. Os conteúdos dos dois espaços se entrecruzam em todo momento, um complementando o outro, de forma recíproca. As relações alternadas são essencialmente dinâmicas. Elas são pessoais, relacionais, didáticas e institucionais (BEGNANI, 2003, p. 45).

A Alternância Integrativa supõe uma estreita conexão entre estes dois momentos (tempo escola e tempo comunidade) de atividades, em todos os níveis. Num entendimento de que a formação integral na perspectiva da alternância integrativa, não é suficiente apenas a aproximação entre a escola e o trabalho, ambos com contradições e lógicas organizativas diferenciadas. É preciso haver uma integração capaz de romper com a dicotomia teoria abstrato concreto, “saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual)” (QUEIROZ, 2004, p.42).

Na questão do saber – fazer é necessário elucidarmos diferenças teóricas importantes, entre a perspectiva da epistemologia da prática apontada por autores como Neves (2011) e Duarte Neto (2003) que como vimos no primeiro capítulo, se orientam por princípios

⁶⁶ Gimonet (2007) apresenta três tipos de Pedagógica da Alternância: a) **A Falsa Alternância**, também denominada de alternância justaposta, que coloca períodos em empresa no curso de formação, ou faz com que sucedam tempos de trabalho prático e tempos de estudos, sem nenhuma ligação manifesta entre si; b) **Alternância aproximativa**, cuja organização didática associa os dois tempos da formação num único conjunto coerente. Todavia, trata-se mais de uma soma de atividades profissionais e de estudo que uma verdadeira interação entre os dois. Além, disso, os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter os meios de agir sobre a mesma; c) **Alternância Real**, também chamada de alternância integrativa. Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois-tempo e espaço, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio (p. 190).

advindos do capital por meio de seus representantes como o Banco Mundial em que o saber-fazer se constituem em práticas que segundo Moraes (p.17,2004) “se aprendem de forma eficiente e rápida, mas que serão obsoletas rapidamente, a fim de resolver o problema específico daquele momento específico (..) restritivo, passivo na aceitação do *status quo*”. É uma concepção de “pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico” (DUARTE, p.1, 2013).

Por outro lado, os princípios teóricos da Pedagogia da Alternância explicitados por Queiroz (op. cit.) apontam para a concepção ampliada do saber-fazer na construção da escola unitária exposta por Gramsci (1978) que busca romper com concepções de educação dualista com uma escola pensada para a formação do trabalhador que promove um saber – fazer pragmático que se volta somente para atender as demandas do mercado, e uma educação para a classe dominante burguesa que deve ter acesso ao conhecimento científico construído historicamente e aprender os saberes necessários para exercer lideranças na sociedade.

Ao contrária da educação dualista, a escola unitária no entendimento gramsciano procura construir a educação omnilateral com a formação integral em que todas as dimensões (ético, estético, físico) do ser humana são desenvolvidas na integração entre o trabalho intelectual e o manual. É uma concepção de educação em que a relação conhecimento acadêmico e conhecimento produzido pelos sujeitos históricos se constrói mediatizado pela análise e contextualização da relação do homem em sociedade dividida em classe, ou seja, é um saber – fazer que está para além de somente resolver problemas imediatos sem fazer a crítica da totalidade social, econômica, política na qual estão inseridos.

A partir dos estudos e pesquisa dos autores citados, é possível percebermos as diversas concepções de Pedagogia da Alternância encontradas no CEFFAS, tais como: **alternância justapositiva, alternância associativa e a alternância integrativa ou copulativa**. Acreditamos que esta última é a reivindicada pelo Movimento de Educação do Campo, tanto para embasar a formação dos jovens no âmbito da Educação Básica, como para orientar os processos formativos desenvolvidos nos cursos de formação de educadores do campo, no âmbito das universidades públicas, pelo fato de propiciar uma estreita conexão entre os dois momentos (tempo escola e tempo comunidade). Por meio de práticas educativas tendo como referencia os saberes dos povos trabalhadores do campo, em todos os níveis que devem convergir para uma atuação que vise à transformação da realidade social dos sujeitos.

Na Educação do Campo a materialidade da alternância na perspectiva de formação integral que por meio de processos formativos interdisciplinares busca construir uma educação omnilateral (GRAMSCI,1978) e humanizadora no entendimento de Freire (1983) é

o cerne da alternância pedagógica, mas também o seu maior desafio que é justamente possibilitar as condições estruturais para a articulação da escola do campo com a realidade dos sujeitos do processo formativo, pois construir práticas educativas partindo de análises da totalidade social em que se considera as contradições e as relações históricas do contexto dos sujeitos e suas interfaces com as situações mais amplas é para muitos dos envolvidos (educandos e formadores) o mais difícil de acontecer.

Nos momentos de debates dos Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo que acompanhamos nos últimos anos podemos perceber que são inúmeras as dificuldades em materializar a alternância pedagógica de formação omnilateral, humanizadora e crítica da realidade social. Destacam-se as questões estruturais e financeiras dos cursos para o acompanhamento dos formadores das práticas dos educandos no tempo comunidade nos territórios rurais.

No que tange aos processos pedagógicos, são muitos os desafios a serem superados, tais como, a necessidade de aprofundamento teórico dos próprios princípios da Educação do Campo por meios dos sujeitos envolvidos (gestores, formadores, instituições) e maior apropriação histórica da alternância pedagógica na Educação Básica e atualmente na formação de educadores do campo. Apesar de não existir uma única alternância padronizada, e sim uma diversidade de alternâncias que são construídas considerando as finalidades, as especificidades e as heterogeneidades institucionais, regionais e os sujeitos faz com que a alternância seja organizada de forma diversa.

Porém, é preciso que a alternância pedagógica, seja materializada pelos atores sociais sem abrir mão de princípios teóricos e práticas essenciais, fundamentais, como a relação de integração teórica e prática, e, o diálogo permanente com os movimentos sociais e sindicais do campo. Uma vez que são estes últimos que produzem conhecimentos imprescindíveis para uma formação na qual o saber do homem trabalhador, dialoga com os conhecimentos acadêmicos científicos e promovem novos conhecimentos que podem incidir em transformações na realidade social das comunidades, das escolas, das vidas no campo.

Outro ponto positivo da alternância pedagógica na Licenciatura em Educação é promover mudanças significativas na dinâmica das instituições formadoras que com a alternância passam a construir novas propostas de organização curricular, muitas vêm construindo desafiadoras e salutar parcerias com os movimentos sociais do campo, em algumas universidades suas estruturas internas e burocráticas seculares vem sendo questionadas pelos sujeitos do campo que adentro os cursos, que exigem o reconhecimento

(ARROYO, 2007; 2014) institucional de tempos e espaços de aprendizagem partindo de suas realidades e não das condições de sistemas organizativos padronizados.

Outro ponto positivo da expansão da alternância pedagógica na formação de educadores por meio dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo é a construção de marcos legal nas instituições de ensino superior, que reconhecem alternância como modalidade de organização curricular. É o caso da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG que na Resolução Complementar nº 01/2018 no artigo 7º registra que os cursos e estruturas formativas dessa Instituição serão organizados tomando como referência três formatos pedagógicos do ensino. Formados pelo presencial, o a distancia e o em alternância que é identificado como:

[...] formato pedagógico no qual as atividades curriculares são desenvolvidas alternando períodos nos quais as turmas das atividades acadêmicas curriculares encontram-se reunidas em só local e a carga horária é desenvolvida de forma concentrada e em períodos nos quais as atividades acadêmicas encontram-se geograficamente dispersas junto a comunidades ou locais de trabalho externos a UFMG e a carga horária é disposta de forma a se compatibilizar com o regime de funcionamento próprio desses locais (UFMG, 2017, art. 7º, III, p. 4).

Institucionalizar os processos formativos em alternância pedagógica nas instituições de ensino superior é um desafio que demanda constante negociação, esclarecimentos e até formação de gestores, pois muitos profissionais que trabalham nos setores e departamentos desconhecem as práticas e a própria legislação educacional que dão amparo legal a alternância pedagógica.

Silva (2003) e Gimonet (2007) relatavam que coexistem, em distintos lugares, modos bem diferentes de fazer e entender a alternância, e ressaltavam a busca dos diversos sujeitos envolvidos na tentativa de materializar o modelo de alternância integrativa. Porém, expõem que, apesar de todo o esforço para caracterizar as práticas alternantes nas relações educativas, ainda existem incertezas e limites sobre o que é realmente a alternância no seio das EFAs (SILVA, 2003), pois a alternância na formação é um processo em permanente construção e reconstrução nos tempos e espaços. Tal entendimento já era explicitado por Gimonet (2002) que, diante da diversidade de práticas formativas em alternância, expunha que os segredos da alternância estariam distantes de serem relevados.

Telau (2015), no trabalho que analisa as práticas pedagógicas de educadores que atuam nos CEFFAs, faz algumas críticas à perspectiva teórica humanista que, historicamente, orientou a construção da Pedagogia da Alternância, pois, embora tenha representado avanços

na concepção de educação que se tinha no contexto dos anos de 1935, é limitada, uma vez que a concepção humanista não apregoa a transformação da realidade social, no sentido de superar as contradições da sociedade capitalista dividida em classes antagônicas.

O autor enfatiza que o envolvimento do Movimento da Pedagogia da Alternância com a corrente humanista, de certa forma, criou dificuldades para que as práticas formativas nos CEFFAs se pautassem pela “perspectiva contra-hegemônica da sociedade, ou seja, que realizassem uma educação comprometida com a emancipação humana” (p. 46) na perspectiva marxista de superação do modelo de produção capitalista, que promove a alienação e a expropriação da classe trabalhadora.

Para Telau⁶⁷ (op. cit.), no contexto atual, a aproximação dos coletivos dos CEFFAs com os princípios teóricos, práticos, políticos e culturais que embasam o Movimento de Educação do Campo, vem provocando rupturas necessárias às práticas educativas, construídas nesses Centros de Formação, e tem levado os educadores que atuam nessas instituições a questionarem a base teórica humanista que, historicamente, orientou as práticas da Pedagogia da Alternância, como pressuposto suficiente para lidar com desafios que envolvem o direito à educação dos povos que vivem e trabalham no campo. Para esse autor, os princípios da Educação do Campo podem possibilitar um novo referencial teórico para embasar o trabalho dos educadores que atuam nos CEFFAs.

Nesse sentido, Queiroz (2002), por ocasião do II Seminário da Pedagogia da Alternância, já registrava debates que vêm aproximando a alternância desenvolvida nos Centros de Formação por Alternância – CEFFAs e os princípios teóricos, práticos, políticos, culturais do Movimento da Educação do Campo no Brasil. Uma vez que, no Brasil, existem CEFFAs trabalhando com a Pedagogia da Alternância, que têm sido uma das referências teóricas/práticas que os povos do campo têm encontrado para construir uma verdadeira educação do campo como parte de contexto mais amplo por direitos básico, em que os sujeitos coletivos lutam contra a concentração da terra, do poder e do saber na sociedade capitalista.

⁶⁷ Ver TELAU, Roberto; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES DOS CEFFAS SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM, em que se explicita os desafios dos CEFFAS em ressignificarem suas práticas a partir dos Referenciais do Movimento de Educação do Campo. CASTELO BRANCO CIENTÍFICA, Ano II, nº 12, 2017.

2.2 Alternância Pedagógica como princípio formativo e teórico/metodológico na formação do educador do campo

Como expomos no I Capítulo, O Movimento de Educação do Campo, diante da necessidade de uma formação específica ao educador do campo, apontava, dentre os inúmeros desafios, a necessidade de desenvolver ações de parcerias junto às universidades para viabilizar a formação acadêmica dos educadores/educadoras que atuam nas escolas do campo (I CNEC, 1998). Na construção histórica, o coletivo do movimento social indica a importância da formação do educador do campo de se organizar pela alternância pedagógica, por meio de políticas públicas, com programas e projetos que se organizem a partir de metodologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas envolvendo os sujeitos nos próprios processos formativos (I CNEC, 1998).

Assim, o movimento de Educação do Campo reivindica cursos de formação do educador que considerem, em seus currículos, organização pedagógica e metodológica, a diversidade e as dificuldades de acesso dos povos do campo à formação superior, como a possibilidade de se organizarem pela alternância pedagógica em tempo/espacos formativos. O reconhecimento do potencial educativo da alternância como estratégia pedagógica vem possibilitando, segundo Silva (2010), sua expansão e disseminação para além dos CEFFA's, sobretudo nas políticas públicas de formação do educador do campo o que leva esta autora a afirmar: “É no contexto deste movimento da educação do campo que tem ocorrido, nas últimas décadas, a multiplicação das experiências de formação por alternância em nossa sociedade” (p. 3).

A constatação da autora é evidenciada no âmbito da formação inicial no ensino superior, se considerarmos o quantitativo de cursos de Licenciatura em Educação do Campo que se organizam em alternâncias, como estratégia teórica/metodológica, pois nunca tivemos uma diversidade tão grande de alternâncias sendo construídas, ao mesmo tempo, em várias instituições públicas de formação docente em todas as regiões do Brasil. A rica diversidade de experiências em alternâncias, na formação inicial, nas IES, nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, leva Queiroz a afirmar (2015) que, com relação aos princípios teóricos, práticos, políticos, organizativos, culturais, essas experiências formativas no interior das instituições partem de referências anteriores, tais como: “a) Alguns Cursos conheceram e aprenderam a alternância com os CEFFAs; b) Outros aprenderam no diálogo com o MST; c) Alguns mesclam experiência: MST e CEFFAs e Outros, ainda, não conhecem a Alternância, nem dos CEFFAs e nem do MST...”. No caso do Curso de Licenciatura Plena em Educação

do Campo LPEC/UNIFESSPA, a alternância pedagógica que vem sendo construída é resultado de diversas experiências dos docentes com processos formativos em alternâncias com os CEFFAs, com as CFRs, com o MST, sindicatos, entre outros, ou seja, a organização da alternância na LPEC é síntese de inúmeras construções com diversos atores sociais do campo na região do sudeste do Pará.

Hage, Silva e Farias (2016) enfatizam que, a partir de 1998, com a criação do Movimento de Educação do Campo, inúmeras experiências formativas, desenvolvidas por meio de projetos e programas educacionais, são protagonizados pelos movimentos sociais em parceria com as universidades e outras organizações governamentais e não governamentais, e vêm utilizando-se da alternância para a formação de profissionais para atuação nos territórios do campo (entre eles, os educadores). Ressaltam, porém que, nas experiências formativas, vão sendo processadas alterações e adequações, e nem sempre se prioriza a execução de todos os pilares meios e fins, configuradores da Pedagogia da Alternância.

Por esse motivo, a estratégia de formação que vem sendo construída pelo Movimento da Educação do Campo tem assumido muito mais o caráter de Alternância Pedagógica, que guarda determinados princípios e referências teórico-práticas da Pedagogia da Alternância, mas que se redimensiona e se diversifica em sua implementação, face às demandas e peculiaridades próprias dessas experiências educativas, considerando o público atendido, o nível, etapa ou modalidade de educação e as condições materiais disponíveis para a formação.

Tal entendimento é evidenciado por Silva (2003) ao dizer que as alternâncias que vêm sendo construídas nas universidades na formação inicial dos educadores do campo são diversas em sua forma de organização, em instrumentos metodológicos, em sujeitos coletivos envolvidos, em tempos e espaços formativos, em maneiras de fazer o acompanhamento das atividades dos educandos nas comunidades rurais e, por isso mesmo, são específicas, pois diferem, em muitos aspectos, da alternância desenvolvida nos CEFFAs.

A alternância na formação inicial envolve outra lógica de formação, que é a graduação em nível superior para um público específico, o educador da escola do campo, que, na perspectiva do Movimento de Educação do Campo, a atuação desse educador formado pela alternância nos princípios que o Movimento advoga, vai poder contribuir significativamente para a educação do campo que se deseja alcançar.

Kolling (2002), na intenção de historicizar e promover a troca entre as práticas formativas organizadas em alternância, desenvolvidas por diversos movimentos sociais do campo, como o MST, e as que são construídas no interior dos CEFFAs, por ocasião do II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, relata a experiência da alternância na

formação do educador do campo em nível superior, no âmbito do MST, por meio de cursos, como a Pedagogia da Terra no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. O autor historiciza que a atuação do MST no setor de educação iniciou devido a necessidade de acesso para as crianças das famílias nos acampamentos e assentamentos e, aos poucos, foi se constituindo numa tarefa do MST, que ampliou o atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental nos anos de 1980 para mais de 200 mil estudantes no Movimento, envolvendo diferentes etapas e níveis da Educação Básica. Relata que, em 2002, nos assentamentos e acampamentos, funcionavam mais de 1.000 escolas públicas, municipais ou estaduais.

Kolling (2002) comenta que, naquele ano, aproximadamente 6 mil educadoras e educadores atuavam em escolas nas áreas de assentamentos e acampamentos do MST, sendo que, desse total, a metade não possuía formação em nível superior para o magistério. O autor expõe que foi essa situação que fez o MST lutar até hoje para viabilizar a formação de educadores para as áreas de assentamentos e acampamentos no campo em todo o Brasil.

O mote era a necessidade de titular professores e professoras que atuavam nas escolas. [...] no início isso era uma circunstância. E aos poucos foi se transformando num princípio. Tanto é que hoje todos os nossos cursos formais são realizados nos sistemas da alternância. Essa modalidade nos permite trabalhar de forma conjugada o tempo Escola e o Tempo Comunidade (p. 33).

Kolling (op. cit.) expõe que, no processo de organização dos cursos de nível superior pela alternância, se pressupõe o diálogo com as universidades para que os cursos sejam constituídos de elementos básicos, como:

[...] a constituição de uma turma específica para os nossos estudantes do MST; incluindo uma forma especial de organização curricular (geralmente em etapas alternadas e também de vestibular; condições dignas de estudo e moradia nos locais de realização do curso; adequações na base curricular do curso de Pedagogia já existente na Universidade em vista de demandas de conhecimentos relacionados a educação do campo (p. 55).

Para Kolling (op. cit.), das experiências dos cursos organizados em alternância pedagógica nas parcerias com as universidades, é possível tirar algumas lições práticas, como a necessidade de um “olhar para os educandos/educadores das escolas do campo, buscando ver o que são o que querem ser e o que pretendemos que eles e elas sejam; outra lição é vivenciar no Curso o projeto de escola e o método pedagógico para os quais pretendemos formar” (p. 55), a outra é inserir-se no mundo do trabalho que, no caso do MST, é também o

mundo do Movimento e sua organicidade, ainda durante as práticas formativas do curso que se materializam nos processos de tempos e espaços.

Para além das práticas educativas que se materializam nos CEFFA's e CFRs, considerando todos os pilares que caracterizam a Pedagogia da Alternância, nos últimos anos, o Estado, no âmbito das esferas administrativas (União, Estados e Municípios), em parcerias com os movimentos sociais, vem implementando políticas públicas educacionais em que se evidencia diversas experiências de programas, projetos e cursos que se organizam pela alternância pedagógica. Para Silva (2010), o contexto de expansão de experiências faz surgir uma “diversidade de concepções e de modalidade de práticas de alternância, nos projetos pedagógicos que pode provocar confusões, mas também impulsionar os esforços teóricos na busca de uma melhor compreensão sobre essa modalidade de formação” (p. 1).

Ainda para Silva (op. cit.), a ampliação e consolidação de novas experiências em alternância no âmbito do Movimento de Educação do Campo evidencia o potencial educativo das propostas que vêm se materializando para além dos CEFFAs. Tais experiências fazem parte do contexto social mais amplo dos sujeitos do campo na luta pela busca da garantia do direito de acesso à educação; para tanto, constroem alternativas, como a alternância pedagógica nos diversos territórios rurais que visam superar o modelo centralizado e hegemônico de educação.

Os estudos de Silva (2010; 2003; 2003) revelam diversas e ricas propostas de alternância pedagógica em diferentes esferas institucionais públicas, principalmente, mas também em espaços comunitários e ONGs que contemplam várias etapas, níveis e modalidade educacionais, abrangendo o Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Ensino Superior. Para a referida autora, nas diferentes dinâmicas educativas organizadas pela alternância, é possível identificarmos uma diversidade de “terminologias [...] se para umas experiências a alternância é assumida tanto como metodologia, quanto como método; para outras, é considerada como um sistema ou, ainda, como denominada tempo escola/tempo comunidade” (p. 7).

Ressaltamos que no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo- LPEC na UNIFESSPA, a terminologia construída para identificar os diferentes tempos/espaços formativos é tempo/espaço universidade e tempo/espaço **localidade**, e a escolha pelo termo localidade e não comunidade é em função de que este último, no entendimento da sociologia, está relacionado historicamente às questões da religião, como explica a fala da Docente do Curso em entrevista a nós concedida:

[...] por que alguns professores começam a questionar esse conceito de comunidade no sentido religioso, principalmente da sociologia eles vão trazer o termo de localidade, por isso que no PPC vai alterar e não vai estar escrito o termo comunidade e sim o termo localidade e como é mais forte para nós o termo tempo-espço localidade (Maura Formadora LPEC. Informação verbal).

A hipótese que Silva (op. cit., p. 7) atribui para a existência de diversas terminologias é que as mesmas estão relacionadas “às diferentes finalidades atribuídas a diferentes dinâmicas de formação”, pois, em algumas propostas pedagógicas, a alternância é concebida como estratégia para abertura dos processos formativos que acontecem na escola à realidade do cotidiano de vida dos educandos. Já em outras iniciativas, a alternância é um meio de flexibilização da organização do calendário escolar e adequação à vida no meio rural, além da possibilidade de aplicação do conhecimento escolar na propriedade dos jovens, bem como realização de estágio de vivência, entre outros.

No âmbito dos princípios da Educação do Campo, que devem orientar as práticas formativas por alternância pedagógica, estão as que consideram alternância como estratégia pedagógica às condições de vida e de trabalho dos sujeitos do campo, com a possibilidade de permitir a formação escolar nas etapas da Educação Básica e acadêmica de nível superior, possibilitando o vínculo com a família e com a cultura, onde os sujeitos estão inseridos sem ter que deixar a vida e trabalhos nos territórios. Nesse sentido, as práticas formativas organizadas em alternância tem a intencionalidade, segundo Caldart (2004), de que os povos do campo têm o direito à educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura.

O direito à educação aos povos do campo, pensada a partir de suas vivências de cultura e trabalho no campo, tem amparo legal no conjunto de leis, como a Resolução CNE/CEB nº. 1 de 03/04/2002, ao definir a Educação do Campo, pelo modelo da pedagogia da alternância, sustenta-se na valorização da vida do campo, com o objetivo de construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo satisfatoriamente. Significa construir um paradigma solidário e sustentável nas relações entre a educação e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo. Como fica evidente no Art. 2º, § Único, ao apresentar uma compreensão da Educação do Campo que vincula a identidade da escola à valorização da vida camponesa:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de

projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Silva (op. cit), no âmbito do Movimento de Educação do Campo, ao analisar diversos programas e projetos, como o Programa⁶⁸ Projovem Campo - Saberes da Terra, desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação (MEC, 2005), o Programa Residência Agrária, desenvolvido no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário, que se organizam em alternâncias. Considera que a expansão e valorização de tais experiências em alternâncias estão, na sua maioria, relacionadas às “possibilidades para a contextualização de uma educação e de uma escola à realidade do campo, do que na afirmação e valorização das lógicas internas desta modalidade pedagógica” (p. 10).

Nesse sentido, Hage, Silva e Farias (2016) também destacam, no cenário de expansão de experiências formativas pela alternância pedagógica, no âmbito das políticas públicas educacionais, programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que, desde 1998, promove a escolarização dos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento e acampamentos em todos os níveis de ensino e em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a formação inicial e continuada dos educadores do campo.

O Projovem Campo Saberes da Terra – **PROJOVEM Campo** se destina à escolarização de agricultores de 18 a 29 anos que não tenham concluído o ensino fundamental e pauta, em suas ações, a formação em nível de Pós-Graduação *lato sensu* dos educadores e educadoras que atuam no Programa. O **Programa Escola da Terra** promove a formação continuada de docentes das escolas rurais multisseriadas e quilombolas, através de curso de aperfeiçoamento e especialização *lato sensu*. O **PIBID/Diversidade**, que concede bolsas de pesquisa para os educandos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em parceria com a CAPES, visando fortalecer a ação de formação inicial de docentes do campo, promove as práticas da alternância pedagógica pelos educandos bolsistas por meio da inserção nas comunidades rurais onde realizam as práticas do tempo comunidade.

⁶⁸ A pesquisa de Silva (2010), intitulada “Novas Faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo”, em desenvolvimento com apoio do CNPq, é um trabalho no qual busca apresentar o panorama das experiências de alternância em curso na atualidade educacional do campo, identificando e analisando as concepções que orientam seus projetos pedagógicos.

Hage (2017)⁶⁹ relaciona outros programas⁷⁰ que demarcam experiências pedagógicas inovadoras em alternâncias, tais como: Letras da Terra; Agronomia do Campo; Pedagogia das Águas, Residência Agrária; Direito da Terra; Ciranda Infantil; Escola Itinerante Geografia da Terra.

No âmbito da formação em nível superior, Hage, Silva e Farias (op. cit) destacam que a maior experiência até o momento é o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO, desde 2007, ampliou a ofertas em cursos de graduação organizados por alternâncias nas Instituições de Educação Superior públicas de todo o país, voltados à formação de educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas rurais.

O referido programa confere legitimidade junto aos sujeitos coletivo do campo, no aspecto legal, está amparado pelo Decreto n°. 7.352, ao responsabilizar a União, por meio do MEC, a prestar apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação de ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino. Tais ações devem abranger, entre outras, o acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo e à formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (Art. 4º, IV; VI).

Nesse sentido, a Alternância Pedagógica, que se materializa nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades públicas em todo o Brasil, oportuniza o acesso à formação inicial dos educadores do campo, sem que precisem abandonar seu trabalho no campo, tanto nas atividades produtivas existentes em sua propriedade, quanto nas atividades profissionais que realizam nas comunidades ou escolas rurais, uma vez que inúmeros educandos já atuam como liderança em associações locais, como agentes de saúde; são educadoras/educadores que já trabalham nas escolas do campo, apresentando ou não a formação no magistério, justificado pela carência de profissionais com formação específica adequada para atuar nas escolas localizadas nas comunidades rurais (HAGE; ARAÚJO; FARIAS, 2016).

⁶⁹ Na Universidade Federal do Tocantins - Campus de Tocantinópolis, Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais E Música; II Jornada Universitária pela Reforma Agrária: 30 anos com Josimo! 20 anos de Eldorado dos Carajás!

⁷⁰ É importante ressaltar que os programas organizados em alternância na Educação Básica encontram amparo legal no conjunto de legislação, que também é resultado de lutas históricas de diversos atores. Destaca-se LBDB-0304/1996; Diretrizes Operacionais da Educação do Campo 2002 e 2008; Parecer n°1/2006 da Câmara de Educação Básica, aprovado em 1º de Fevereiro de 2006; Decreto n°. 7.352 de 4 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo no Pará PARECER: n° 605/2008-CEE/PA em 01/01/2009.

Hage (2017)⁷¹ ressalta que a alternância pedagógica é estratégia teórico-metodológica para a educação/escolarização dos Sujeitos do Campo e contribui para oportunizar aos sujeitos/educadores do campo a continuidade do estudo sem ter que deixar de viver-morar-trabalhar-militar nas comunidades rurais.

A alternância promove o reconhecimento de diferentes tempos, espaços e saberes formativos do **Tempo Escola**, que é constituído por espaços institucionais em que os cursos são ofertados. Bem como do **Tempo Comunidade**, que contempla os espaços onde os educandos desenvolvem seu trabalho (incluindo a docência na escola), sua militância no movimento social, sua convivência familiar, ou seja, nas comunidades rurais, nos assentamentos e acampamentos, onde se materializa a vida concreta dos sujeitos do campo.

São tempos e espaços formativos em articulação com a vida, o trabalho e as culturas do campo, com os processos educativos/escolares e promove o diálogo entre os conteúdos acadêmicos e os saberes e experiências acumulados nas práticas produtivas e culturais dos sujeitos do campo.

O autor destaca algumas dimensões no fazer pedagógico pela alternância no interior das instituições formadoras envolvendo os diferentes sujeitos. Assim, a dimensão **dialógica** nas práticas de alternância pedagógica deve articular saberes de diferentes tradições, envolvendo trabalho - ciência – cultura, pois: “Precisamos ouvir os sujeitos do Campo; Aprender com suas experiências; Afirmar os seus modos de vida; Oportunizá-los o acesso à informação, ciência, tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, experiências valores, ritmos de aprendizagem” (HAGE, 2017).

Outra dimensão apontada por Hage (op. cit.) é a **epistemológica**, que vem possibilitando, mesmo que com dificuldades e resistências, mudanças na forma hegemônica de produzir e socializar conhecimentos científicos. Nos cursos da licenciatura, organizados pela alternância, as problemáticas do campo são estudadas em toda a sua complexidade, tal como existem na realidade, como totalidades, nas suas contradições, no seu movimento histórico. É a dimensão, segundo o autor, que pode fortalecer a interculturalidade e afirmar as identidades e modos de vida próprios do campo em que se evidenciam as heterogeneidades, conflitualidade, as diferenças e as convivialidades.

⁷¹ Em apresentação Universidade Federal do Tocantins - Campus de Tocantinópolis, Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais E Música; II Jornada Universitária pela Reforma Agrária: 30 anos com Josimo! 20 anos de Eldorado dos Carajás!

Na dimensão **epistemológica**, a Alternância Pedagógica, na organização do currículo dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, desafia e estimula os professores formadores a incorporar em suas práticas pedagógicas:

Os saberes da Terra; Os saberes da Floresta; Os saberes das Águas; Os saberes das ciências e da Tecnologia. A Alternância Pedagógica estimula a formulação e implementação de propostas inovadoras de Educação e de Currículo Que tenham a cara, o jeito de ser, de sentir, de agir e de viver dos Territórios do Campo. Que considerem o contexto urbano, nacional e internacional e ao mesmo tempo afirmem as identidades culturais das populações do campo (HAGE, 2017).

É uma dimensão importantíssima se considerarmos que, pela primeira vez na história, temos tantos formadores nas faculdades das IES atuando diretamente na Educação do Campo, pois o PROCAMPO possibilitou a entrada de 15 (quinze) docentes concursados nas diversas áreas de conhecimento. Logo, essa ampliação pode provocar mudanças positivas no interior dos cursos e na produção de conhecimento, por meio de pesquisa e extensão nas escolas e comunidades do campo.

A terceira dimensão apontada por Hage (2017) é a **práxis**, pois a alternância pedagógica pode incidir na organização do trabalho pedagógico, estimulando a articulação entre teoria e prática, o conhecimento e leitura de realidades por meio de intervenções qualificadas dos educadores e formadores das IES nas comunidades do campo. Logo, a materialização da formação e militância que podem produzir conhecimentos e transformações nas escolas e comunidades.

Nas experiências da alternância pedagógica nos programas como o PROCAMPO nos cursos em diversas instituições públicas de ensino superior se evidencia uma multiplicidade de referências teóricas, que abrange, segundo Hage (2017), o Trabalho como Princípio Educativo; Dialogicidade entre Saberes, experiências, conhecimentos, culturas; Pedagogia do Movimento que é reconhecimento da Organização Social e Política dos sujeitos do campo. A Pesquisa como Princípio Educativo, segundo o autor, ocorre durante todo o processo formativo dos tempos e espaços em caráter bibliográfico, envolvendo estudo de textos de referência acadêmica. Em seu caráter diagnóstico e experimental, os sujeitos dos processos formativos investigam a realidade local, onde vivem e trabalham, combinando reflexões coletivas que oportunizem a compreensão e a intervenção qualificada nas realidades das escolas e comunidades.

A materialidade dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, organizados em alternância pedagógica, deve primar por princípios de gestão colegiada envolvendo os

diversos sujeitos institucionais e os movimentos sociais. Nesse aspecto, o Decreto nº. 7.352/2010 estabelece dispositivos que podem ajudar na implementação de tais princípios, aos expor que os sistemas de ensino, em cada esfera administrativa (União, Estados e Municípios), deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo (Art. 9º, III).

Hage, Silva e Farias (op. cit.), visando refletir sobre as contribuições da alternância pedagógica nos processos formativos dos educadores do campo, enfatizam que a alternância é uma estratégia teórico-metodológica que tem sido construída nas ações e propostas protagonizadas pelo Movimento da Educação do Campo para realizar a educação/formação dos Sujeitos do Campo na Educação Básica e Superior, como também nos espaços de trabalho, de luta e organização e de vivência nos territórios rurais. Uma vez que a ampliação de cursos de formação inicial aos educadores do campo para mais 46 (quarenta e seis) instituições públicas, vem possibilitando a diversidade das práticas de alternância pedagógica no contexto das instituições formadoras. Os autores lançam várias questões quanto à alternância pedagógica na materialização nos processos formativos dos educadores do campo: “Quais as contribuições da utilização da Alternância Pedagógica na implementação dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo? Que princípios e referências têm orientado a formação dos educadores do campo com a utilização da Alternância Pedagógica?” (p. 1.943)

A partir das indagações, os autores afirmam que a alternância pedagógica nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito da formação inicial dos educadores, ao reconhecer e afirmar diferentes tempos, espaços e saberes nos processos formativos, provoca mudanças na **Organização do Ensino**, na **Organização do Trabalho Docente** e na **Organização e Planejamento Curricular** [...] com desdobramentos significativos na dinâmica de oferta dos cursos e da produção do conhecimento na universidade (HAGE; SILVA; FARIAS, 2016, p. 1.944,). Com relação à Organização do Ensino Alternância Pedagógica, vem incidindo:

[...] na relação tempo/espaço/conhecimento que se institui no interior da universidade, ampliando o território formativo universitário, por meio da interlocução direta com experiências educativas que transcendem os espaços, os horários/tempos e o calendário assumido pelas universidades; aproximando-as dos processos de produção de conhecimento que se

materializam nas contradições presentes no trabalho e na vida dos sujeitos/educadores do campo (p. 12).

No que tange a organização do ensino superior em alternância, muitas das IES que vêm materializando os cursos de licenciatura em Educação do Campo não possuíam tal experiência teórico-metodológica, e só mediante a implantação dos cursos com os recursos do PROCAMPO é que vêm se aproximando das práticas de alternâncias em outras instituições, como os CEFFA's; MST; sindicatos de trabalhadores rurais; universidades com intencionalidade de trocar conhecimentos sobre possibilidades e estratégias de construção da formação no ensino superior em alternância.

Essa ampliação das alternâncias pedagógicas na formação inicial em nível superior vem se tornando um diferencial que inova na formação dos educadores, quando comparada à organização do ensino convencional em forma seriada, disciplinar, semestral, em etapas, que fragmentam o tempo/espço/conhecimento nos processos formativos nas universidades. Por outro lado, nos relatos de formadores, educandos e gestores nos Seminários Nacionais e Regionais, verifica-se que as IES que iniciam suas experiências de formação em alternância a partir do PROCAMPO, são as que mais têm dificuldades em materializar os princípios teórico-metodológicos da alternância, pois agora é que estão construindo relações com os movimentos sociais, que são sujeitos educativos fundamentais para apropriação da alternância no contexto formativo.

São mudanças inovadoras e significativas que vêm incidindo na estrutura dos cursos, que passam a organizar o ensino por meio da Alternância Pedagógica “enquanto unidade temporal de integralização dos cursos, formada por dois momentos específicos: “**Tempo Universidade**” e “**Tempo Comunidade**”, que deve se inter-relacionar e se complementar para a articulação dos diferentes tempos/espços e saberes formativos nos cursos” (HAGE; SILVA; FARIAS op. cit., p. 1.941), mais especificamente, mas que também influenciam outros setores da universidade, pois:

O “**Tempo Universidade**” é constituído por ações educativas realizadas em espaços institucionais em que os cursos são ofertados: na Escola, na Universidade. O “**Tempo Comunidade**” é constituído por ações educativas realizadas em espaços onde os educandos desenvolvem: o Trabalho para a reprodução da vida, no modo de produção cooperado e diversificado envolvendo a terra (agricultura), a água (pesca) e a Floresta (extrativismo); o trabalho educativo na escola e em outros espaços formativos; as práticas de organização e mobilização social; as práticas culturais, religiosas, esportivas, de lazer e de convivência na família e na comunidade. Ambos - Tempo Universidade e Tempo Comunidade - são espaços de Práxis, ou seja, de articulação entre teoria e prática, de diálogo entre os saberes da tradição do

trabalho e os conhecimentos científicos, entre os saberes culturais e os conhecimentos escolares. São espaços que provocam alterações na organização do ensino ao oportunizar a interação entre conhecimento e realidade nas comunidades e territórios rurais, ao fortalecer a articulação entre a pesquisa, intervenção e militância política na formação dos educadores do campo (HAGE; SILVA; FARIAS, 2016, 1.410).

Nas universidades, a prática da alternância pedagógica vem provocando mudanças na **Organização do Trabalho Docente**, que instiga, exige e provoca os docentes para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, integrado, articulando os sujeitos sociais que protagonizam a experiência dos cursos, como os docentes, gestores, educandos, movimentos sociais do campo, a partir de suas práticas educativas. Logo, devem participar ativamente dos processos formativos nos cursos.

Para os autores as incidências na **Organização e Planejamento Curricular** provoca os sujeitos participantes dos cursos a pensarem em outras formas de conceber “o planejamento e o currículo, visto que são instigados a darem outros sentidos e significados ao processo de formação dos educadores a partir das áreas de conhecimentos e da interdisciplinaridade” (HAGE; ARAÚJO; FARIAS, 2016, p. 1. 430).

São práticas de alternâncias (SILVA, 2003) que materializam princípios difíceis de serem construídos, dado a forma centralizada da formação hegemônica na universidade. Logo, os processos formativos, amparados na alternância, demarcam referenciais contra-hegemônicos no meio acadêmico:

As marcas dessas mudanças têm como âncoras principais a dialogicidade entre os sujeitos e seus saberes, experiências, conhecimentos e cultura. Para que se possa afirmar essa dialogicidade é importante que os cursos construam uma matriz curricular que dê conta da articulação de saberes de diferentes Tradições: do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e da Cultura, fortalecendo a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade no trato com os componentes curriculares, ao afirmar uma perspectiva Relacional entre as várias áreas de conhecimento, entre os conhecimentos científicos/escolares e os saberes do trabalho e da produção cultural dos sujeitos do campo; provocando com tudo isso, mudanças substantivas na forma hegemônica de produzir e socializar os conhecimentos científicos (HAGE; ARAÚJO; FARIAS, 2016, p. 1. 414).

Para os autores, a alternância pedagógica vem contribuindo para fortalecer a interculturalidade na organização dos currículos dos cursos ao afirmar as identidades e modos de vida dos sujeitos dos processos formativos a partir dos diferentes territórios rurais, considerando as heterogeneidades ambiental, produtiva e sociocultural. Sem deixar de considerar os conflitos que envolvem as práticas constituídas pelos diversos coletivos do

campo e as instituições formadoras: “A alternância vem estimulando os docentes a incorporar no currículo dos cursos os saberes da terra, os saberes da floresta, os saberes das águas e os saberes das Ciências e da Tecnologia, enfrentando a hierarquia e desigualdade entre os mesmos” (HAGE; ARAÚJO; FARIAS, 2016, p. 1. 945).

Santos (2012), em pesquisa que objetivou compreender a concepção de alternância na Licenciatura do Campo no âmbito da Universidade de Brasília – UNB procurou identificar como a concepção que referenda o Curso e que orienta o trabalho pedagógico nos diferentes tempos/espços formativos. A autora expõe algumas considerações sobre a alternância na LEdoC/UnB, pois se trata de uma proposta em construção que tem “contribuído para dinamizar algumas ações pedagógicas educativas na escola e na comunidade. A organização dos tempos formativos em Tempo Escola e Tempo Comunidade tem apresentado alguns indícios de ações contra-hegemônicas nos espaços em que se realiza” (p. 7). Além disso, vem possibilitando reflexões em torno da alternância no ensino superior, como o trabalho com os conteúdos na academia de forma mais contextualizada com a realidade dos sujeitos em formação. Nesse sentido, aponta que a alternância vem se apresentando como “a grande novidade no espaço universitário (p. 8), pois tem possibilitado apropriação da teoria na ação, ou seja, a atividade, o fazer, a práxis, possibilitando que a teoria seja materializada na realidade dos educandos”.

Santos (op. cit.) ressalta que o processo de materialização da alternância no ensino superior, no que tange a organização do trabalho pedagógico, é permeado de conflitos, tensões e contradições, mas também de potencialidades e desafios:

Dentre os conflitos, destacam-se a compreensão de alternância que cada educador tem construído, bem como a clareza da intencionalidade político-pedagógica da formação. No que se refere às possibilidades, desatacam-se, dentre outras, os instrumentos pedagógicos construídos na LEdoC que têm indicado possíveis caminhos de estabelecer um diálogo entre saberes populares e saber científico, além da organização de ensino contextualizado e comprometido com a transformação da realidade dos estudantes e da superação do distanciamento entre teoria e prática (p. 8).

Nos últimos anos, tivemos a oportunidade de participar de diversos momentos de debates nacional e regional acerca das Licenciaturas em Educação do Campo e da importância da alternância na formação superior do educador do campo nas instituições formadoras. Assim, destacamos algumas sínteses a partir dos relatórios e documentos dos seminários; das Reuniões do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC e do Relatório Síntese do I Círculo de Formação em Alternância Pedagógica nos Cursos de

Licenciatura em Educação do Campo, em 2015. Os relatos dos coletivos dos atores responsáveis na efetivação dos cursos nas instituições nos mostram as potencialidades e as dificuldades na construção da alternância pedagógica na formação inicial do educador do campo.

Assim, os Anais dos IV⁷² Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo⁷³, em 2014, registram os seguintes encaminhamentos dos coletivos de sujeitos participantes

Queria ainda nesse momento chamar atenção de todos pelos inúmeros desafios que temos na construção dessas licenciaturas, pensar e aprofundar a discussão de uma Alternância que é importante para a formação de professores, é condição fundamental para pensarmos a expansão da educação do campo no nosso país (Macaé Maria Evaristo dos Santos-Representante MEC/SECADI. Informação verbal)⁷⁴.

Os resultados dos debates dos Grupos de Trabalhos apontam os inúmeros desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. Os coordenadores dos Cursos ressaltam os aspectos da proposta pedagógica organizada em alternâncias:

- Os coordenadores enfatizaram a importância de não se perder de vista a questão da **Alternância**. Para os mesmos, a alternância é muito importante, ela precisa ser dialogada, não basta fazer por fazer, tem que haver uma articulação com as experiências que já existem por meio dos movimentos sociais;
- Para os coordenadores, as experiências de Alternância, imbricadas nos movimentos sociais, sinalizam para um projeto de sociedade e de educação com objetivo de viabilizar a relação entre trabalho produtivo e educação escolar na formação humana dos trabalhadores rurais/do campo;
- Segundo os coordenadores, é preciso avançar na relação com os movimentos sociais; sendo que essa relação não deve acontecer somente eles vindo, mas é importante as universidades abrirem espaço para que se sintam sujeitos do processo, que seja uma participação efetiva, de qualidade;
- Para os coordenadores, os educandos ainda procuram entender a proposta pedagógica do curso, principalmente a questão do Tempo Universidade/Tempo Comunidade e o lugar da alternância nos tempos formativos.

⁷²Organizadores HAGE, Salomão; PEREIRA, Ana Cláudia da Silva; CRUZ Carlos Renilton Freitas; CONCEIÇÃO Darinêz de Lima; SILVA Hellen do Socorro de Araújo; FARIAS Maria Celeste Gomes de

⁷³Ocorrido em Belém do Pará- Distrito de Mosqueiro

⁷⁴ Em videoconferência no IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, Belém do Pará- Mosqueiro, 2014.

Nas sínteses dos Grupos de Trabalho, os coordenadores dos cursos definiram a iniciativa de encaminhar uma carta para os reitores das universidades, enfatizando que há necessidade de mostrar que o custo-aluno precisa ser diferenciado, levando em consideração a especificidade da Licenciatura em Educação do Campo, organizado em alternância pedagógica. Apontaram a necessidade de ampliação de estratégias de troca de experiências e de conhecimentos acerca da alternância pedagógica que vem se materializando em cada instituição.

No que tange a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, os docentes apontaram a importância e o lugar da alternância nos tempos formativos, o acompanhamento das atividades e a necessidade da formação para atuar nas escolas do campo. Destacaram vários desafios na materialização da alternância:

- Necessidade de consolidar nas universidades os Tempos Comunidade como base da formação dos educandos do campo. Para isso, apresentaram como sugestão implementar bolsas de estudo para professores e orientadores da educação básica, a fim de que os mesmos sejam formados de maneira permanente para acompanhar os discentes das licenciaturas no tempo comunidade em relação às ações de pesquisa e extensão. A relação com a pesquisa nas comunidades e escolas do campo fortaleceria o Tempo Comunidade e a constituição dos grupos de pesquisa nas IES é uma forma de articular com os professores/formadores com a realidade do campo;

- Outro desafio é que os educandos e docentes precisam entender que a alternância faz parte da integração curricular e não se assemelha com a EAD. Para isso, precisam compreender os princípios da formação por alternância como possibilidade de conhecer os sujeitos;

- As atividades pedagógicas das licenciaturas devem ser trabalhadas na perspectiva interdisciplinar, por isso a proposta curricular precisa ser baseada na alternância pedagógica. Sobre isso, alguns docentes, na perspectiva de articular o Tempo Comunidade (TC) e o Tempo Universidade (TU), ofertam uma disciplina compartilhada em grupos, em que o professor ministra aulas teóricas e práticas, e utilizam como estratégias o trabalho: diagnóstico, entrevista, documentários e formulários, visando articular universidade e comunidade.

Nas articulações envolvendo os cursos de todas as regiões do país, os atores sociais nas licenciaturas do campo expuseram as necessidades de:

- Construir possibilidades de fortalecimento das relações entre os Movimentos Sociais e as Universidades. As estratégias podem utilizar-se de ações planejadas no momento de desenvolvimento do Tempo Comunidade;
- Identificar os diversos espaços em que ocorre, de forma direta e/ou indireta, a Educação do Campo, a fim de que se fortaleça o engajamento dos sujeitos;
- Planejamento, avaliação e organização de forma mais eficaz e dialógica com as propostas de implementação para o Tempo Comunidade (TC) no interior dos cursos;
- Que a pesquisa, como princípio educativo, desenvolvida nos Tempos/comunidades, considere a realidade das escolas e comunidades do campo.

Em 2015, a Carta Final do V Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo registra desafios para a efetivação da alternância nas IES. Para tanto, aponta a necessidade de garantia de alojamento para a realização dos Tempos Universidade, viabilizando a permanência dos estudantes nos cursos, bem como de recursos financeiros e estruturais para a efetivação do acompanhamento dos educandos nos Tempos Comunidade e a materialização da alternância, nas relações com práticas pedagógicas, estágios e práticas de pesquisa. No VI Seminário Nacional, em 2016, a Carta Final ressalta a importância da luta dos atores sociais junto ao Estado para garantir as condições financeiras, visando a continuidade de funcionamento dos cursos e o fortalecimento da alternância pedagógica – Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

No VII Nacional, em 2017, a Carta volta a ratificar a necessidade de condições estruturais nos aspectos financeiro, administrativo e pedagógico para a realização do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade no interior das instituições de ensino, pois, desde o fim do PROCAMPO, em 2016, os cursos passaram a não contar com o aporte de recursos financeiros do Programa. Essa situação impacta diretamente as atividades dos cursos, em especial a alternância, tanto no tempo universidade pois, na maioria dos cursos, os educandos ficam sem o apoio de alojamento, bem como no tempo comunidade, em que a equipe de gestores e formadores dos cursos encontram inúmeras dificuldades, como a falta de infraestrutura de transporte, diárias e passagens para se deslocarem às comunidades do campo, visando fazer o acompanhamento e orientação pedagógica das pesquisas desenvolvidas pelos educandos.

Outra instância colegiada de luta pela manutenção e expansão dos cursos da licenciatura do campo junto ao Estado, na figura do MEC, é o Fórum Nacional de Educação do Campo, que congrega os representantes dos movimentos sociais do campo em todo o

Brasil. Assim, o Documento Final da Reunião do FONEC 2015 registra a intenção do movimento em construir maior organicidade e ações articuladas voltadas para o fortalecimento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, garantido alternância nos processos formativos.

A Carta do FONEC, em 2017, apontava a preocupação do Movimento com a conjuntura política e econômica do país, que vivenciou o golpe político midiático do Governo Dilma Rousseff, em 2016, em que procurou promover a despolitização da educação, e até o momento vem desconstruindo muitas conquistas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo alcançadas pelas lutas constantes dos últimos vinte anos. Nesse cenário, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo estão sofrendo, por parte do Estado, tentativas de desmontá-los. Assim, o documento reitera a defesa dos cursos nas IES que precisam se manter na materialidade de origem pela alternância pedagógica nos processos formativos.

O I Encontro dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Região Norte, em 2017, em sua Carta Final, aponta que a luta dos sujeitos envolve a urgência de garantir que a alternância pedagógica esteja nos PPC's, obedecendo as diretrizes da educação do campo e a materialidade de origem das licenciaturas, por entenderem que a Alternância Pedagógica é estratégia fundamental para materialização do projeto formativo do curso e que sem as condições materiais e pedagógicas para a construção da alternância, os processos formativos ficam inviabilizados. Os educandos apontaram a importância de se efetivar parcerias com os sindicatos, associações e prefeituras, entre outros, para conseguir apoio para a realização das atividades do Tempo Comunidade de acordo com a realidade de cada curso.

No âmbito dos debates construídos pelos atores dos processos formativos em alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo, O Círculo de Formação⁷⁵ em

⁷⁵ O Círculo contou com a presença de 82 participantes, entre os quais destacamos: 29 docentes, 12 discentes e 01 técnica em educação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo; 09 representantes dos movimentos sociais e fóruns regionais de educação do campo; 11 representantes do Observatório da Educação Superior do Campo (OBEDUC) e outros convidados; 02 técnicos da SECADI/MEC e 18 representantes da coordenação e pessoal de apoio ao evento. As universidades presentes foram: Universidade Federal do Pará - UFPA (Campus de Altamira, Campus de Abaetetuba, Campus de Cametá), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, Universidade de Brasília - UNB, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRJ, Universidade Federal do Tocantins - UFT, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Universidade Federal de Viçosa - UFV e Instituto Federal do Pará - IFPA. Entre os movimentos sociais participantes, havia representantes: do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores na Agricultura - FETAGRI, Movimento dos Ribeirinhos das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba - MORIVA e Movimento dos Quilombolas. Dos fóruns participantes, contamos com a presença de representantes: do Fórum Paraense de Educação do Campo - FPEC, Fórum Regional de Educação do Campo da Amazônia Tocantina- FORECAT, Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste- FREC e Fórum da Região do Caetés. Contamos também com as contribuições dos alunos do PIBID - Diversidade do Campus de Castanhal - UFPA e dos pesquisadores e bolsistas do Observatório da Educação Superior do Campo - OBEDUC - UNB - UFPA (RELATÓRIO SÍNTESE, 2015).

Alternância, realizado em 2015, teve como objetivo ampliar as discussões e partilha de experiências sobre a construção da Alternância nas IES, visando a consolidação dos Cursos como uma ação estruturante para a formação de educadores e educadoras do campo. Assim, o Círculo se constituiu em um espaço de reflexão sobre a temática da alternância em sua diversidade de práticas e concepções teóricas materializadas nas 42 instituições de ensino superior no Brasil que desenvolvem o Curso.

Destacamos alguns pontos sistematizados no Relatório Síntese que ressaltam as potencialidades da alternância para a formação do educador nos princípios teóricos e políticos da Educação do Campo, bem como as dificuldades estruturais que envolvem as práticas formativas em alternância no interior das instituições e as possíveis estratégias levantadas pelos sujeitos coletivos, que podem contribuir para a sua materialização:

- Fomentar a criação de grupos de pesquisas nas universidades e entre as universidades que acessem os editais de pesquisa e extensão (CAPES, CNPQ) para pautar a alternância pedagógica nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo;
- Buscar recursos financeiros para assegurar a realização da alternância pedagógica nas universidades que ofertam o Curso junto ao MEC, seja na ampliação das bolsas permanência, moradia, seja através de novo edital do PIBID Diversidade, para contemplar os estudantes dos Cursos de Educação do Campo;
- Ampliar a relação dos Cursos com os fóruns da educação do campo, fortalecendo o envolvimento das universidades que ofertam os cursos com os sistemas de ensino e os movimentos sociais;
- Realizar a **alternância** dos cursos, de modo a fortalecer a articulação da formação dos educadores com o espaço da produção - promovendo a relação entre "trabalho intelectual" e "trabalho manual";
- Avançar na transformação da **alternância** como política pública para sua institucionalização na universidade (criar instrumentos para garantir o reconhecimento da **alternância nos sistemas de gestão das universidades**);
- Criação de colegiado para planejamento das atividades dos Cursos, com a participação de movimentos sociais, docentes e discentes;
- Que a **alternância** seja discutida a partir das práticas educativas, considerando as atividades que vem sendo realizadas nos cursos, para que possamos entender sua materialidade;

- Quanto à manutenção de apoio financeiro, que seja suficiente para garantir a continuidade dos cursos e viabilizar o funcionamento do regime de **alternância**, especialmente no que se refere ao acompanhamento do tempo comunidade;

- Pensar a possibilidade de inserir a metodologia da pesquisa-ação como um dos instrumentos a serem desenvolvidos nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, organizado pela **alternância**;

- Abertura de um debate em âmbito nacional, com o propósito de discutir sobre que movimento se está fazendo (ou sobre a necessidade de fazê-lo), para que sejam assegurados na Base Nacional Comum os princípios que fundamentam a Educação do Campo, no que se refere à organização do conhecimento por área de formação e a **alternância dos tempos formativos**;

- Construir um espaço coletivo de debate dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, para problematizar as matrizes de construção da prática de **alternância de tempos formativos**, tomando como elemento central deste debate a diversidade e a vida material e simbólica de sujeitos do campo. Se um dos princípios da educação do campo é que ela seja construída com os povos do campo, num processo coletivo, então, esse princípio deve estar muito claro quando pensamos na alternância pedagógica;

- Estabelecer o debate entre as licenciaturas enquanto estratégia para fomentar a possibilidade de criação de coletivos formativos entre os professores das licenciaturas, considerando a necessidade de partilhamento de princípios educativos, de práticas formativas de compreensão da realidade e das lutas dos povos do campo, enquanto matrizes formadoras, ou seja, criar coletivos docentes na universidade de modo a instituir a mútua formação contínua. **A alternância precisa** estar vinculada não apenas à formação técnica, mas à formação social e política dos sujeitos;

- Com a institucionalização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, tem-se observado em alguns deles o distanciamento dos movimentos sociais enquanto protagonistas das lutas sociais do campo, dentre elas, a luta por educação. A burocratização das atividades que deveriam ser a materialização da relação teórico-prática dos tempos formativos tem fragilizado o processo de **alternância** dos tempos pedagógicos. Essa realidade aponta para a necessidade da presença dos movimentos sociais como coconstrutores e participantes das propostas dos cursos.

Os relatos de experiências em alternâncias nas universidades que participaram do I Círculo de Formação evidenciaram a diversidade em diferentes maneiras de construir a alternância pedagógica nas suas formas atuais na formação de educadores do campo em nível

superior, em se que busca articular os diferentes tempos e espaços formativos. Assim, Silva (2015, p. 4) afirmava “que não temos uma só alternância, pois existem práticas em alternâncias, existem alternâncias e em cada uma existe uma finalidade”.

A autora afirma que, no momento atual, as alternâncias que vêm se evidenciando nos cursos, como a Licenciatura em Educação do Campo, nos mostra que a alternância rompeu os muros do CEFFAS e começa a se fazer presente nos programas e projetos nos sistemas de ensino. Tais experiências vêm possibilitando um diálogo de saberes numa perspectiva mais voltada para uma concepção de focar a diversidade da realidade brasileira, pautada nos princípios da Educação do Campo, permitindo com que não exista um modelo único de alternância que se materializa por um processo dinâmico a partir das condições reais dos atores envolvidos, o que nos mostra uma diversidade de sujeitos, diversidade de contextos, diversidade de concepções e práticas que se diferem quando existe um coletivo e uma articulação maior ou menor com os movimentos sociais do campo.

Na fala de Silva (2015) nos relatos das experiências das alternâncias nas Licenciaturas do Campo, fica claro que, na maioria dos cursos, não se tem uma concepção teórica clara e única que oriente suas práticas. Os atores coletivos das instituições formadoras destacam que, apesar da diversidade de organização pedagógica e metodológica, de instrumentos didáticos é importante que a centralidade nas perspectivas teóricas e práticas que orientam os processos de formação da alternância devem ter como referência o campo e a vida produtiva dos trabalhadores e trabalhadoras camponeses. É valorizar a realidade que deriva do trabalho, da prática cotidiana dos sujeitos em formação que devem orientar os processos formativo em alternâncias, tanto no tempo espaço acadêmico, quanto no tempo espaço localidade, visando romper “muros entre os campos disciplinares do conhecimento” (p. 6).

No relato de Silva (2015), as alternâncias na formação do educador do campo no ensino superior, no contexto das universidades, apresentam inúmeros desafios e possibilidades diversas e diferenciadas, tais como:

A alternância pedagógica na formação do educador nas LEdoCs precisa ter uma finalidade, ela não pode ser um fim em si mesma, ela precisa ser um meio para construir uma dinâmica de formação para afirmar os princípios e concepções da Educação do Campo; tem como finalidade materializar uma formação contextualizada; precisa saber trabalhar a partir da alternância de saberes; os instrumentos pedagógicos não podem ser rígidos e únicos (I CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA, RELATÓRIO SÍNTESE, 2015, p. 57).

Hage (2015), parte das experiências de alternâncias pedagógicas, relatadas pelas instituições formadoras no I Círculo de Formação em Alternância, em 2015, e ratifica que a mesma incide na organização do ensino, na organização do trabalho pedagógico, na organização e planejamento curricular e na produção do conhecimento por meio do reconhecimento, afirmação e articulação de diferentes tempos, espaços e saberes formativos. Para o autor, dos vários desafios na materialização das alternâncias nos cursos Licenciaturas em Educação do Campo, destaca-se o de construção do diálogo entre o tempo espaço acadêmico e o tempo espaço comunidade, em que, apesar de estarem metodologicamente organizados em separado, é preciso romper com o entendimento de que o primeiro é o tempo/espaço da teoria e o segundo, o tempo/espaço da prática, para a promoção do diálogo construtivo e permanente, entendendo que os dois são tempos/espaços formativos no curso. Assim:

Tempo Escola” ou “Tempo Universidade” – Ações educativas realizadas em espaços institucionais em que os cursos são ofertados: na Escola, na Universidade. “Tempo Comunidade” - Ações educativas realizadas em espaços onde os educandos desenvolvem: o Trabalho para a reprodução da vida, no modo de produção cooperado e diversificado envolvendo a terra (agricultura), a água (pesca) e a Floresta (extrativismo); o Trabalho Educativo na Escola e em outros espaços formativos; as práticas de organização e mobilização social; as práticas culturais, religiosas, esportivas, de lazer e de convivência na família e na comunidade (HAGE, I CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA, 2015, p. 5).

É importante destacar, nas sínteses dos eventos coletivos com os atores (educandos, formadores, gestores) das diversas instâncias das instituições que vêm construindo a Licenciatura do Campo. A preocupação em garantir o vínculo orgânico dos movimentos sociais do campo, por meio de participação ativa no interior dos cursos, pois são os movimentos socioeducativos que dão substância prática e teórica para a materialização da alternância na formação do educador do campo.

Os movimentos sociais, a partir de suas especificidades, demandam, das universidades, que a alternância que se desenvolve nos tempos acadêmico e comunidade estejam imbricados em seus referenciais das relações de trabalho e produção do campo, da vida, da terra, da cultura dos trabalhadores e trabalhadores camponeses. É a relação com os movimentos sociais que possibilita a alternância com um caráter político na formação do educador. É o que nutre, oxigena, ajuda a construir a formação humanizadora, crítica e transformadora da escola do campo que desejamos.

Molina (2012), (2016)⁷⁶ ratifica que a alternância pedagógica faz parte da matriz formativa de origem das Licenciaturas do Campo e que a organização curricular desta graduação prevê etapas presenciais, ofertadas em alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e realidade específica das populações do campo, e como metodologia, intenciona promover o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo.

A estratégia dos cursos em alternância visa também evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior signifique ter que deixar de viver no campo, além da possibilidade de promover transformações nos modos de produção de conhecimento, incorporando, no currículo, as tensões e contradições presentes na produção material da vida dos educandos, tendo como objeto de reflexão as questões vivenciadas no Tempo Comunidade (MOLINA, 2016).

Molina (2016), no contexto de expansão dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo por meio do PROCAMPO, afirma que é preciso analisar as experiências que vêm se materializando nas instituições a partir da perspectiva dialética, visando identificar as potencialidades e os riscos que esse processo pode trazer para os princípios da educação do campo presentes na matriz formativa das licenciaturas do campo, pois, dependendo da maneira como forem equacionadas as tensões e contradições presentes na materialidade dos Cursos, as potencialidades podem se tornar riscos, ou o que é risco pode ser tornar potencialidade nas diversas experiências das IES públicas.

Assim, para a autora, um dos riscos no processo de expansão das Licenciaturas em Educação do Campo é a descaracterização da política. Nesse sentido, a concepção de alternância a ser implementada pode sofrer a perda da centralidade do Tempo Comunidade, pois as contradições da produção material da vida no campo devem ser parte fundamental do currículo dos cursos. Além do prejuízo da alternância como um contínuo de formação integrado por TU/TC, que vem se caracterizando como novidade epistemológica na reconfiguração da relação teoria/prática na formação de educadores do campo.

No âmbito das potencialidades, Molina (2016) enfatiza que a alternância, como matriz formativa nas licenciaturas, pode provocar o desencadeamento de novas lógicas para organização escolar e método do trabalho pedagógico nas escolas no campo, a partir das práticas pedagógicas de coletivos de educadores formados nos referenciais da Educação do

⁷⁶ Evento ocorrido na UNB-Brasília e teve como objetivo **Apresentação da pesquisa em desenvolvida pelo OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/CAPES “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”**.

Campo, pois as intencionalidades dessa modalidade de formação é também transformar o espaço da sala de aula e da escola como um todo e garantir, nas práticas pedagógicas dos tempos e espaços educativos, a centralidade na ligação da a escola com a vida.

Para a autora, outro potencial das práticas educativas em alternância é a constituição de força material para lutar por outras políticas públicas, como a construção de alojamentos para cursos em alternância, pois quase a totalidade dos cursos não possui estrutura adequada para a convivência coletiva dos educandos no tempo universidade, além do potencial para impulsionar novos cursos superiores permanentes organizados pela alternância.

Na próxima sessão, apresentamos e analisamos a experiência formativa em alternância pedagógica na realidade paraense a partir da UNIFESSPA no que tange a sua construção histórica e organização.

CAPÍTULO 3 – A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIFESSPA

Na presente seção, apresentamos a UNIFESSPA no contexto amazônico, destacando o processo histórico de formação da região do Sudeste do Pará, procurando mostrar que essa instituição formadora está imbricada nas demandas social, político, econômico e cultural das lutas que os camponeses da fronteira da região do sudeste do Pará (GUERRA, 2001), historicamente, imprimem pelo direito à terra. Destacam-se as práticas formativas de educadores do campo no âmbito do PRONERA em parcerias com os diversos movimentos sociais e sindicais e universidade, enfatizando que foram as experiências anteriores com os trabalhadores camponeses que deram base para a construção do Curso Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA. Em seguida, expomos o Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, destacando, a partir do seu Projeto Político de Curso – PPC, os aspectos de organização em alternância pedagógica, intercalando com relatos dos sujeitos da pesquisa com a intenção de esclarecer e ratificar processos e intencionalidades de construção do Curso na UNIFESSPA.

3.1 Contextualização histórica da Amazônia Paraense na Região do Sul e do Sudeste: contribuições para os Processos Formativos em Alternancia Pedagógica na LPEC/UNIFESSPA

Anjos (2015) expõe que a UNIFESSPA, desde a sua origem, em 1987, quando ainda era *campus* Marabá da UFPA, teve como propósito de criação a formação de educadores na região do Sul e Sudeste do Pará em seus diversos cursos de licenciatura. Ressalta-se que, desde o início da Instituição, já havia grupos de docentes de vários cursos que desenvolviam trabalhos de pesquisa nos assentamentos e demais comunidades do campo, o que, de certa forma, contribuiu para a construção de parcerias históricas com os movimentos sociais e sindicais do campo, perdurando, até o momento atual, como evidencia o relato de sujeitos da pesquisa:

[...] a atuação dos movimentos sociais do campo no Sul e Sudeste sempre é uma atuação intensa e, a partir da década de 1980, forte área de conflito de atuação desses movimentos organizados no campo, muito forte, e com a chegada do *campus* universitário em Marabá, eu não diria logo na chegada do *campus* universitário em Marabá, mas por no início da década de 1990, na verdade, com a gestão do *campus* universitário como uma forte aliada

com os movimentos sociais, uma forte presença de diálogo da universidade nos seus diferentes segmentos da universidade, estudantes, docentes e de certo modo a gestão da universidade com os movimentos sociais (Nilsa, Docente Letras/UNIFESSPA.).

Para compreendermos a relação da UNIFESSPA com os movimentos sociais na formação dos educadores do campo, precisamos contextualizar o histórico da região Sul e Sudeste do Pará, onde a Instituição está inserida.

A UNIFESSPA está localizada na região da Amazônia paraense que, historicamente, é constituída por um contexto social, político, econômico e cultural permeado, por conflitos de interesses antagônicos, envolvendo os representantes do capital, em suas diversas instâncias, o Estado, os movimentos sociais e sindicais, que militam e organizam os trabalhadores do campo na luta pelo direito à terra, os camponeses de origem na região e os vieram ocupar o território a partir da propaganda e do discurso oficial nos anos de 1970, de enviar “homens sem-terra, para terras sem homens”.

A colonização desse território amazônico sempre esteve ligada aos processos de expansão e demandas do capital e à luta dos camponeses e demais trabalhadores do campo pelo direito de acesso à terra para a produção e dignidade de vida, bem como pelo direito à educação e ao conhecimento mediante proposta de formação humana que a classe trabalhadora acredita.

No registro histórico de territorialização do espaço amazônico, Velho (2013) expõe na obra “Frentes de Expansão e Estrutura Agrária: Estudo do Processo de Penetração numa Área da Transamazônica”, as diversas frentes de expansão na região denominada, na época, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de Médio Tocantins ou microrregião de Marabá. O autor expõe as frentes desde os “primórdios”⁷⁷ até a construção da Transamazônica”, em 1970.

Na análise de Velho (2013), a região do Médio Tocantins, ou microrregião de Marabá, se caracterizava por ser um lugar em que se “entrecruzam o povoamento de pessoas advindas de “Goiás, Maranhão, Pará” (p. 31) em vários momentos históricos e descontínuos, pois nem sempre geraram a fixação do homem em caráter definitivo, uma vez que a mobilização dos povos vindos de outras regiões do país em busca de terra, trabalho e sobrevivência são impulsionados pelas frentes de expansão em cada contexto histórico.

⁷⁷ Período denominado pelo autor que inicia com a Colonização, em 1.500, até, aproximadamente, 1.616, em que os Portugueses assumem o processo de expansão e domínio na região norte do Brasil e expulsa de franceses, holandeses, ingleses. A obra abrange as Frentes de Expansão denominadas: Os primórdios; A frente pastoril; A extração livre; Marabá da castanha e do diamante; Boi e castanha; A frente agrícola; A transamazônica.

Velho (2013) procede a uma abordagem das relações sociais de produção, como ocorreu nas frentes pastoril e extrativista (com a borracha, castanha, diamante e minérios de ferro), e mais recentemente com a frente agrícola. Em todas as frentes, se evidencia o grande fluxo demográfico na região em diferentes momentos históricos em que estão presentes as relações de trabalho que nelas se estabelecem, marcadas pelo caráter extremamente tradicional e espoliativo da mão de obra, e é explicada pela necessidade de acumulação e reprodução do capital na sociedade brasileira como um todo.

A Região do Sudeste paraense, nas proximidades do que é hoje Marabá, teve como marco inicial de seu processo de expansão de atividades econômicas e crescimento populacional, na última década do século XVIII, a busca de áreas para a pecuária, com a fundação junto “à foz do Rio Itacaiúnas, do Burgo Agrícola do Itacaiúnas” (VELHO, 2013, p. 48).

Nos anos que se inicia o século XIX, as perspectivas de desenvolvimento agropecuário não tiveram sucesso, pois aumentara o número de pessoas que adentravam na mata em atividades extrativistas, as quais, por sua vez, iam-se definindo mais claramente pelo caucho, e o futuro da área onde estava localizado o Burgo do Itacaiúnas acabou desenvolvendo a extração vegetal, em função da qual surgiria e tornar-se-ia conhecida a cidade de Marabá (VELHO, 2013).

Na segunda metade século XIX, se intensifica o denominado “ciclo da borracha”, com o aumento das exportações da borracha para o uso da goma na indústria de veículos terrestres a motor de combustão, que se tornou, por muito tempo, o principal fator dinâmico das economias industrializadas. Nesse contexto, o fluxo migratório para a extração do látex se intensificou e a Amazônia, de uma hora para a outra, alcançou máxima importância nacional e internacional (VELHO, 2013).

Para Velho (2013) nesse momento histórico, a função principal de Marabá era o comércio, e seu aspecto urbano miserável contrastava com a riqueza do esplendor da borracha. No entanto, sua importância crescente fez com que, posteriormente, mais afastadas da beira do rio, surgissem casas melhores e, aos poucos, uma pequena cidade que logo prosperou e tornou-se “centro de polarização para uma vasta zona, tanto em termos de atração de contingentes populacionais, quanto em face das exigências de abastecimento dadas as características da atividade extrativa da borracha” (p. 65). O chamado ciclo da borracha na Amazônia começou a decair no cenário econômico internacional a partir de 1912, dando lugar a um novo ciclo, o da castanha.

Para Velho (2013), no contexto de 1920, a exploração com a Frente Extrativista da Castanha, Marabá assume o papel principal na economia da região, uma vez que os castanhais eram considerados extremamente ricos. Na relação de trabalho envolvendo a coleta da castanha e a garimpagem de diamantes pelos migrantes, quem se apropriava da riqueza eram os senhores oligárquicos, donos e arrendatários das terras⁷⁸, que forneciam os equipamentos (canoa, bomba de ar e escafandro) e a alimentação, e ficavam com 50 a 60% dos lucros; a exemplo, do que acontecia com a riqueza produzida pela castanha, os donos das terras, ou arrendatários, também se apropriavam dos lucros advindos das atividades com diamantes.

No processo de conversão de terras públicas em latifúndios, o monopólio comercial e o monopólio dos transportes, fortaleceu o poder político-econômico da classe dos comerciantes e também dos barqueiros fluviais que transportavam as castanhas para os portos de Belém. Tal fato contribuiu para que esses dois agentes tomassem o poder na região, constituindo-se como oligarquias das famílias como a Mutran (senhores da castanha) locais em Marabá e impulsionou o latifúndio (VELHO, 2013).

Para Velho (2013), outra frente de expansão é a Pecuária (desenvolvida junto à frente de expansão da castanha), impulsionada a partir dos investimentos realizados com a abertura de estradas, construção de abarracamento, plantio de roçado, que permitiu o aumento e a melhoria do rebanho bovino nos anos de 1950-1970. Com a II Guerra Mundial se intensifica o interesse pela atividade mineradora como a do cristal de rocha, material de importância estratégica. (VELHO, 2013).

Em análise histórica do processo de territorialização do Sul e Sudeste do Pará Marques e Marques (2010) corroboram que, desde a segunda metade dos anos 1950, mais precisamente com o Governo da Ditadura Militar, as políticas públicas que foram implantadas na Amazônia e no Pará estiveram assentadas no apoio à grande propriedade agropecuária e minero-industrial do capital. Assim, apesar da propaganda do governo aos pequenos produtores locais e migrantes advindos de outras regiões do país, que foram atraídos justamente pelas promessas e pelo discurso oficial de progresso que acompanhava. Os migrantes não receberam apoio para condições dignas de sobrevivência no território.

O histórico nos mostra que diferente do que afirmava a doutrina de Segurança Nacional imposta pelos militares, de modernizar e integrar a região da Amazonia ao centro do país, o território amazônico não se mostrou só vazio de políticas públicas, mas também foi permeado por conflitos em que “O caboclo, o índio, o seringueiro ou migrante tiveram que

⁷⁸ Ver CASTRO, Edna. Documentário MARIAS DA CASTANHA, 1980.

enfrentar, e sofrer as consequências, a repressão do latifúndio que tinha ao seu lado a mão do Estado brasileiro” (p. 1).

Para Marques e Marques (2010), a política implantada pelo Estado brasileiro na Amazônia acabou estimulando a geração de conflitos fundiários de ordens diversas, que se mostraram mais intensos nas áreas onde se concentraram os incentivos fiscais para as grandes empresas capitalistas, pois as políticas se configuraram como ponto de entrada de novos grandes proprietários de terras na região. Porém, os conflitos não emergiram envolvendo apenas os donos de grandes propriedades de terra e os diversos povos do campo indígenas, ribeirinhos, posseiros, acampados, quilombolas, entre outros, na luta pelo direito de permanecer na terra, mas também entre os grandes proprietários que tinham diferenças de interesses.

Velho (2013) relata que no bojo do discurso oficial de povoar e interligar a Amazônia ao centro econômico do país, a região do sul e sudeste do Pará, às vésperas do anúncio da construção da rodovia Transamazônica, já atravessava uma fase em que diversos fatores juntavam-se no sentido de provocar, como resultado geral, um processo de transformação bastante acelerado e modernizador necessário à exploração mineral que exige a construção de infraestrutura para o seu desenvolvimento na área (VELHO, 2013).

Para Hébette (2004), os anos 1960 são marcados por uma nova direção na ocupação do Sudeste do Pará, com a atuação de pequenos lavradores que cruzam os Rios Tocantins e Araguaia em busca de terras para cultivar (p. 191), os chamados de posseiros da fronteira conceituados por Guerra (2001, p.17) “como aquele que luta coletivamente pela terra, tirando dela o seu sustento”. Concomitante à chegada dos posseiros, dá-se também a vinda dos grandes empreendimentos de infraestrutura que, no discurso oficial, visava a integração da Amazônia ao restante do país, contando com todo aparato estatal sob a égide de incentivos fiscais.

Hébette (2004) ressalta que os camponeses posseiros enfrentavam, em suas lutas pelo direito de cultivar a terra por meio de ocupações espontâneas, os grileiros, fazendeiros e os grandes empreendimentos da pecuária. Em cenário de precárias condições materiais para produzir e viver na terra, os camponeses ainda enfrentavam as adversidades naturais da floresta. Entendimento reafirmado pela Docente do Curso FECAMPO/LPEC/UNIFESSPA: “para cá é mais fortemente o campesinato migrante que resiste às duras penas, inclusive

quanto à conquista do território, os processos de territorialidades são muito duros, são muito hostis, são fortes, são violentos” (Margarida⁷⁹, Docente LPEC).

No processo de territorialização do capital, as terras indígenas e as terras de posseiros foram sendo apropriadas por grandes empresas, como: Volkswagen, Bradesco, Banco Econômico, Bamerindus, Lunardelli etc., inclusive com subsídios governamentais (Hébette, 2004, p. 7). Dessa forma, historicamente os latifúndios e as grandes propriedades fechavam o cerco aos povos indígenas, quilombolas, camponeses e posseiros, aumentando os conflitos por terra na Amazônia.

Segundo Hébette (2004), nos anos de 1980, observa-se um avanço dos grandes projetos no cenário amazônico com a colonização nas atividades de extração do minério de ferro por meio do Programa Grande Carajás⁸⁰, e a pecuária extensiva que promoviam a ocupação da terra por empresários. Tais ações do grande capital com incentivos do Estado acabam exercendo um papel redefinidor no espaço geográfico, econômico, social e cultural na região. Contexto que se intensifica a luta pela territorialização do trabalhador camponês na busca pelo direito a terra no sudeste do Pará. É o cenário de disputa pelo poder de acesso à terra que os camponeses posseiros da fronteira lutam até hoje, fazendo frente ao grande capital representado pelas grandes empresas hidrelétricas, de mineração, como a “Companhia Vale do Rio Doce, os grandes fazendeiros, os grileiros e os jagunços” (HEBETTE, 2004, p. 25).

No contexto dos anos 1980, a igreja católica, por meio dos CEBs, o MEB, os STR’s e os partidos políticos de esquerda, despontaram no cenário político e social como atores que militam intensamente em favor dos trabalhadores. Uma vez que constroem estratégias de organização social, política e, principalmente procuram fazer a formação do camponês no sentido do seu empoderamento na luta pela terra e também por políticas públicas (HEBETTE, 2004). O autor⁸¹ ressalta o papel importantíssimo da Igreja Católica com a formação política

⁷⁹ Entrevista concedida a esta Pesquisa. Em Julho de 2017, Marabá –Pa.

⁸⁰ O Projeto Carajás, oficialmente conhecido como Programa Grande Carajás (PGC),^[1] é um projeto de exploração mineral, iniciado nas décadas de 1970 e 1980, nas mais ricas áreas minerais do planeta, pela Vale (antiga CVRD). Foi criado pela Empresa Estatal Brasileira Companhia Vale do Rio Doce, durante o governo Figueiredo. Abrangia os rios Xingu, Tocantins e Araguaia, e engloba terras do sudeste do Pará, norte de Tocantins e sudoeste do Maranhão. Com grandes projetos dentre “eles estava o Programa Grande Carajas, além da construção da Usina Hidroeletrica de Tucuruí (UHT), a Mineração Rio do Norte (MRN), a Albras e a Alunorte” (COELHO; ZONTA; TROCATE, 2015, p. 31). Ver Projeto Grande Carajás: trinta anos de desenvolvimento frustrado.

⁸¹ Ver Hébette (2004) Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudos do campesinato na Amazônia. Vols. I, II, III. Registra que os 30 anos de estudos, pesquisas e atuação política, junto aos sujeitos do campo, possibilitou a criação e atuação do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT) em 1988, que atuou fortemente na formação política e técnica dos trabalhadores do campo. O CAT deu origem à Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA), e esta, por sua vez, construiu a Escola da Família Agrícola (EFA) de Marabá. É registrado, também, as

junto às diversas lideranças do campo, que contribuiu para constituição da Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAGRI Regional Sudeste do Pará, em 1995.

Almeida (2004) também destaca o forte papel de atuação da FETAGRI junto aos sujeitos históricos que militam no campo pelo direito a terra no sudeste do Pará desde os anos 1980 até os dias atuais, contribuindo para a conquista da terra pelos trabalhadores do campo. Fato ratificado pela Docente do Curso LPEC, sujeito da pesquisa, quando relata o processo histórico de parceria da UNIFESSPA com os movimentos sindicais e sociais do campo na região, construindo referências teóricas e metodológicas de formação de educador que se fazem presente hoje no Curso:

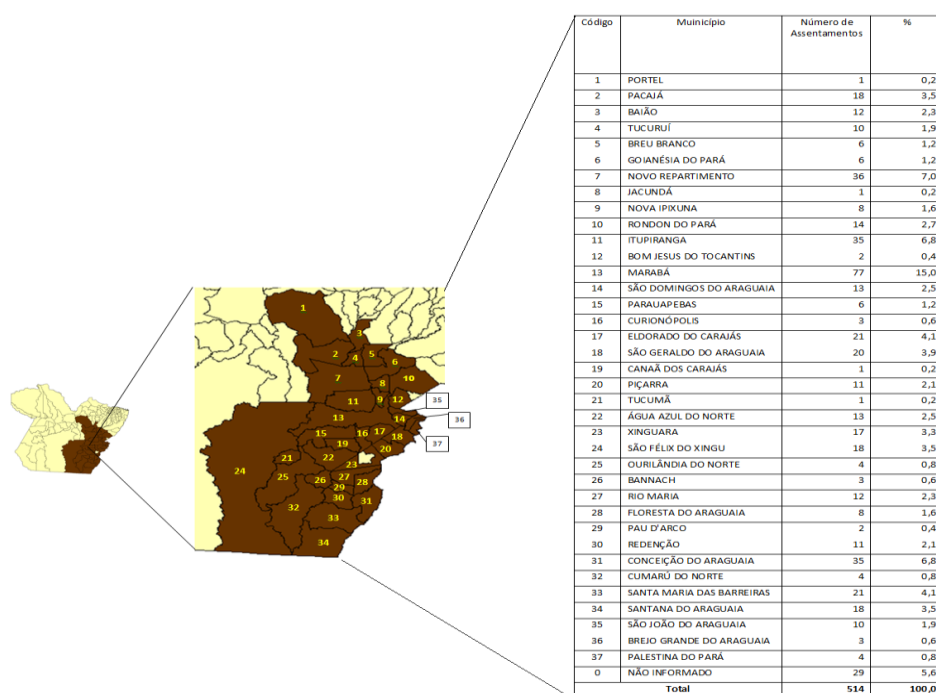
Eu acho que, em primeiro lugar, o Curso, necessariamente, ele tem que dialogar com esses sujeitos, ele tem que dialogar com esses movimentos sociais, porque são eles que pediram, foram eles reivindicaram, que exigiram que construíssem esse espaço, esse espaço acadêmico. Então aqui na UNIFESSPA, desde os anos 1994, que eu entrei na universidade, e 1995, nós fizemos aqui um seminário para discutir temas de pesquisa, nessa época, o PRONERA ainda nem existia aqui, mas para tu ver como esse que é o forte da região, a história do conflito, nós fizemos aqui o seminário para discutir temas de pesquisa, e a FETAGRI estava aqui, o MST ainda não estava aqui, ou estava, acho que já estava, mas estava aqui o movimento sindical era muito forte, porque aqui começa como o movimento sindical [...] e nós fizemos um trabalho aqui, fizemos o seminário e esse pessoal veio, veio o povo da FETAGRI, dos sindicatos, das mulheres extrativistas do campo vieram para pensar temas, possíveis temas de pesquisa (Margarida, Docente LPEC).

Hébette (2004, p. 260) indaga: “afinal, quem é esse assentado da fronteira?”, e responde que o camponês assentado é diverso na Amazônia, “não é apenas um número”. Assim, assentado da fronteira é, socialmente, um camponês trabalhador rural, pois se trata de uma pessoa ou conjunto de sujeitos cuja identidade está ligada à convivência familiar; um lavrador em busca de terra que, num processo de intensa mobilidade espacial e profissional, deve frequentemente abrir mão de sua profissão para sustentar a sua família e se reproduzir como camponês. O assentado da fronteira é obrigado a passar pelas mais variadas formas de relações sociais de agregado, encostado, diarista, peão para chegar um dia a permanecer dono da terra.

Já na metade dos anos de 1990 em diante, autores como Fernandes (1999) registra as ações de outro ator político no processo de territorialização do sudeste do Pará, o MST, a partir de várias ações nos diversos municípios da região, com a organização, em 1994, de

“grupos familiares (quinhentas) que ocuparam a área chamada Cinturão Verde na Serra dos Carajás, ligada à Companhia Vale do Rio Doce na busca pelo direito à terra na região” (p. 195). Almeida (2012), também relata o processo de territorialização da luta pelo direito à terra por meio da reforma agrária no sudeste do Pará, o ano de 1996 representa um marco no campo da violenta ação do Estado contra os camponeses agricultores rurais, com o Massacre de Eldorado dos Carajás, em que 19 militantes do MST foram mortos brutalmente por policiais militares. A dimensão que o massacre tomou na mídia de todo o mundo, questionando a ação do Estado contra os camponeses, de certa forma, impulsionou a criação de Projetos de Assentamentos PA's da Reforma Agrária na Região. No contexto atual, os dados do site do Instituto de Colonização e Reforma Agrária- INCRA informa o total de 514 assentamentos na Região do Sudeste do Pará. Como nos mostra a figura abaixo:

Figura 2 – Total de PA's por Município – SR 27-INCRA- Marabá

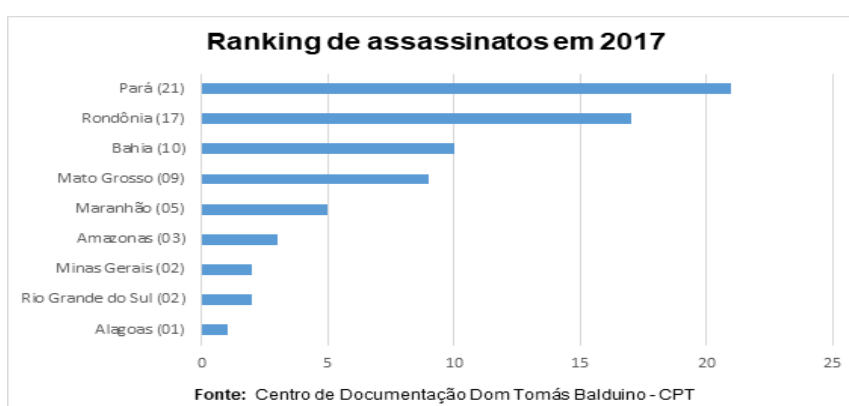


Fonte: INCRA-SR27- MARABÁ Painel de Assentamentos. Mapa produzido a partir dos Registros - 514 PAs. Disponível em <http://www.incra.gov.br>. Data de atualização: 21/08/2017.

O contexto de violência no campo que marca o processo histórico de formação dos territórios no Brasil, na região da Amazônia, e mais precisamente nas áreas do Sul e Sudeste paraense, continua atual, pois o Pará lidera o *ranking* dos Estados com maior número de mortos no campo. Essa situação é confirmada pelos dados da Comissão Pastoral da Terra – CPT, no Relatório de Conflitos no Campo, em 2017, que apresenta os números de

assassinatos por meio de massacres, na maioria envolvendo trabalhadores rurais, assentados da reforma agrária, quilombolas e indígenas. Os dados mostram que, em 2003, ocorreram 73 mortes no campo em todo o Brasil, ao passo que em 2017, esse quantitativo pouco diminuiu, pois foi registrado o total de 70 mortes em 2017. O Estado do Pará lidera o *ranking* de 2017 com 21 pessoas assassinadas, sendo 10 no Massacre de Pau D'Arco, com o assassinato de trabalhadores do campo por policiais militares em operação na Fazenda Santa Lúcia, no dia 24 de Maio de 2017. O gráfico abaixo confirma os dados por Estado:

Gráfico 2 – Ranking de assassinatos em 2017



No que tange às mortes que ocorreram em massacres, o Relatório da CPT relata que, de 1985-2017, os massacres no campo registram 46, com um total de 220 mortes em todo o Brasil. O Estado do Pará também lidera esse *ranking*, pois desse quantitativo, cerca de 26 massacres ocorreram em território paraense, o que corresponde a 125 mortes no campo, ou seja, mais de 50% de assassinatos em massacres no campo ocorreram no Estado (CPT, 2017).

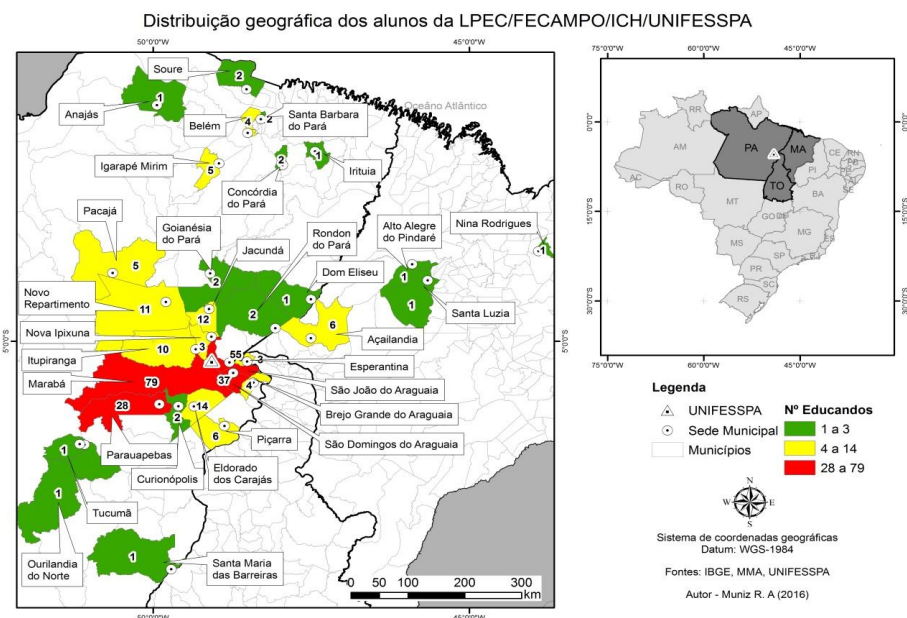
As características e os processos históricos de territorialização da região do sudeste do Pará, demarcado pela vinda de migrantes de várias partes do país em busca do direito à terra para poder trabalhar e construir a sobrevivência no campo em meio às constantes lutas junto aos grandes latifundiários e as empresas representantes do capital, é um dos fatores que vemos reafirmando por meio dos autores e dos relatos dos sujeitos da pesquisa, que influenciou a criação da Universidade Federal do Pará *Campus* Marabá, e agora UNIFESSPA. A própria diversidade dos sujeitos educandos do Curso – LPEC está ligada à formação do território da região, pois a maioria vem de comunidades do campo, como acampamentos, assentamentos, ribeirinhos, indígenas e educadores que já atuam nas escolas do campo nos vários municípios onde são oriundos; a maioria dos educandos são filhos de camponeses que vieram para a região no processo de migração retratado anteriormente.

3.2 Os educandos do Curso LPEC/UNIFESSPA: *locus* de origem e perfil dos sujeitos

A presente seção apresenta os municípios e comunidades do campo de onde os educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA são oriundos. Registra-se o perfil dos educandos na origem histórica, ligados aos trabalhadores/trabalhadoras do campo de diversos povos migrantes vindos para a região pela busca do direito à terra, trabalho, educação, entre outros.

Assim, a figura abaixo mostra os municípios de onde os educandos fazem parte e evidencia as disparidades em torno das distâncias geográficas que os mesmos fazem para se deslocar até a UNIFESSPA, nos *campis* I, II, III, para poderem acompanhar o tempo/espaço universidade. E evidencia que a maioria dos educandos advém da região do Sudeste do Pará, abrangendo quase todos os municípios.⁸² O mapa nos mostra que no Curso existem educandos advindos de todas as regiões do Estado Pará, bem como educandos de outros Estados, como Maranhão, dos municípios de Açailândia; Alto Alegre do Pindaré; Nina Rodrigues, além do município de Esperantina, no Tocantins.

Figura 3 – Distribuição geográfica dos alunos da LPEC/FECAMPO/ICH/UNIFESSPA



Fonte: MUNIZ, Rodrigo, 2016. Docente LPEC.

⁸² Tais como: Eldorado dos Carajás, Itupiranga, Marabá, Nova Ipixuna, Parauapebas, São Domingos e São João do Araguaia, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Palestina do Pará, Piçarra e São Geraldo do Araguaia. O Curso tem vários educandos da região do Sudoeste, dos municípios de Pacajá, Novo Progresso. Educandos da região do Marajó (distante cerca de 525 km até Marabá), dos municípios de Soure; Anajás. Da região do Nordeste Paraense, de Concórdia do Pará; Santa Bárbara; Belém-Distrito de Mosqueiro; Igarapé-Miri; Irituia.

Podemos perceber na figura a imensa variedade de municípios de onde os educandos LPEC são oriundos, além das grandes distâncias que envolvem o deslocamento entre os municípios até Marabá para poder fazer o Curso, pois o Estado do Pará possui dimensões continentais em termos de extensão territorial. Mas essa realidade é um dos principais potenciais do Curso que, nesse sentido, consegue abranger todas as regiões do Pará, além de parte do Maranhão e Tocantins, e assim garante o acesso da grande diversidade dos povos do campo e, principalmente, assegura o perfil para o qual foi pensado, os trabalhadores do campo.

A figura também evidencia vários desafios para a materialidade dos processos formativos do Curso, como as dificuldades inclusive financeiras nos deslocamentos de muitos educandos para chegar e se manter em Marabá nas etapas do Tempo/Espaço Universidade. Bem como, a logística e infraestrutura (transportes, diárias, passagens) que a FECAMPO precisa mobilizar para deslocar os docentes para realizarem o acompanhamento nos municípios e comunidade do campo onde os educandos realizam o tempo/espaço localidade.

[...] tem várias dificuldades, uma delas é a distância, tem pessoas que moram muito longe, eu, por exemplo, estou morando no Marajó, passo dois dias viajando para chegar até aqui, mas assim eu acho que, eu tenho um pensamento de uma educação melhor para minha comunidade e por isso eu continuo, apesar das dificuldades, dos desafios que tenho de enfrentar. Mas a dificuldade é por Polo por que a gente, por exemplo, eu ficava no Polo de Mosqueiro, mas agora eu estou morando em outra cidade, eu tive que deslocar para poder chegar lá, as vezes a condição financeira não ajuda muito, aí tem essa dificuldade (Cretiane, Educanda LPEC).

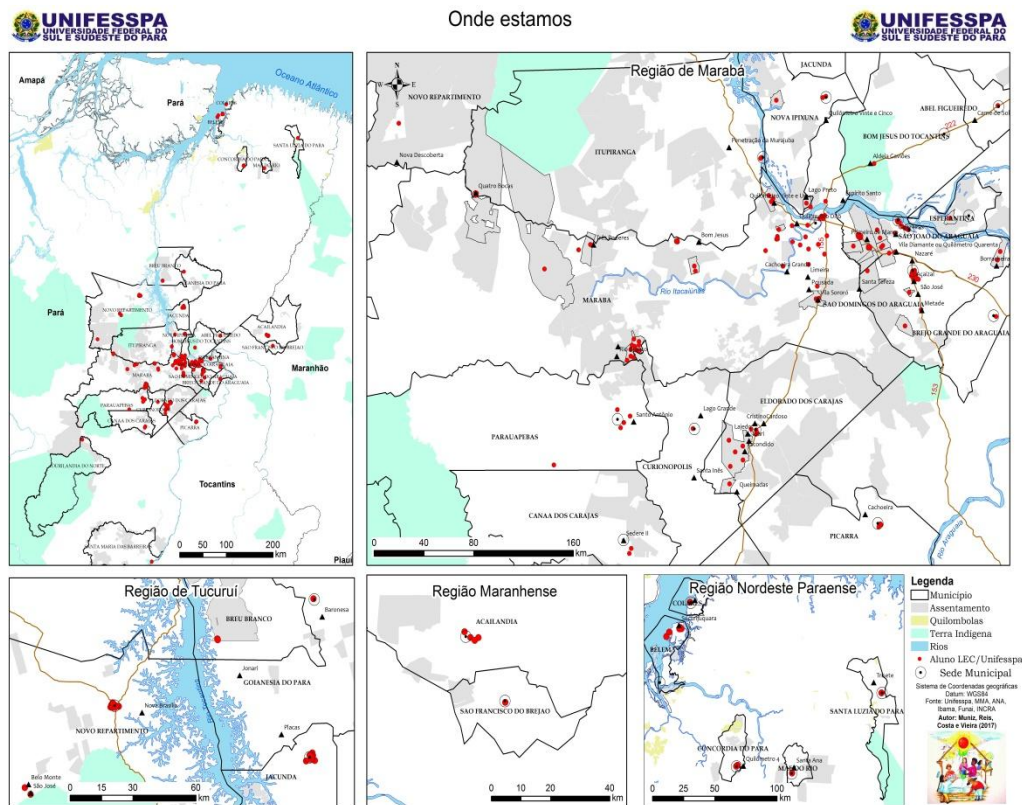
A formação do perfil dos educandos do Curso LPEC tem envolvimento direto com o processo histórico de territorialização da região do sudeste do Pará, com a vinda de diversos camponeses na luta pelo direito à terra, ao trabalho, à sobrevivência com dignidade no campo. Essa diversidade de povos que trouxeram suas culturas e construíram outras a partir das interações culturais, vem contribuindo para a formação de identidades territoriais diversas no cenário amazônico. Tal histórico político e cultural se faz presente nos processos formativos do Curso nas áreas de conhecimento e componentes curriculares, de acordo com a fala da Docente entrevistada na Pesquisa.

Então, a nossa área de Ciências Humanas e Sociais dialoga com isso, com movimentos sociais, com na luta pela terra, com território, com territorialidade. Dialoga também com a cultura, o elemento cultura é um elemento bastante forte. E aí, que culturas? Então, no primeiro e segundo

Estágio, dialoga com esse tema cultura, é compreender as localidades na sua constituição, na formação étnico cultural, e aí se se fala de culturas, culturas de fronteira que é esse encontro de muita gente, de que vem do Maranhão, de que vem do Piauí, de quem do Ceará, de quem vem da Bahia, de quem de Minas. Então você tem territórios e territórios com essa marca bem específico, [...]. Então, esse contexto de fronteira ele é muito forte nesse sentido. Então, o nosso curso na área das Ciências Humanas e sociais tem várias temáticas que a gente pode trabalhar na história, na geografia, nos estudos regionais, estudos amazônicos (Margarida, Docente LPEC).

A figura a seguir nos detalha mais precisamente as comunidades do campo de onde os educandos – LPEC fazem parte, seus municípios de origem. Traz informações das turmas que entraram até 2016, além de podermos perceber, mais detalhadamente. Representados na cor Cinza estão os educandos que fazem parte de comunidades de assentamentos e/ou acampamentos da reforma agrária localizados principalmente na região do sudeste do Pará. As áreas representadas no mapa na cor Amarela identifica os educandos de comunidades quilombolas. Por sua vez as áreas de terras indígenas estão identificadas cor Verde e as comunidades de Rios em que temos educandos estão representadas na cor Azul.

Figura 4 – Localização das Comunidades do Campo-Educandos-LPEC Turmas até 2016



Fonte: MUNIZ, Rodrigo, 2017. Docente LPEC.

A figura acima nos mostra que o Curso vem conseguindo garantir o perfil dos povos do campo para o qual foi pensado. E evidência a riqueza e a diversidade na identidade social dos sujeitos do processo formativo no Curso LPEC na UNIFESSPA, formado na sua grande maioria por educandos oriundos de assentamentos de reforma agrária, em que muitos são filhos de agricultores camponeses advindos para a região nos processos de migração dos anos anteriores, como vimos acima.

O perfil dos educandos é também formado por sujeitos que já habitavam a região, como indígenas de etnia Kaipó, quilombolas e ribeirinhos, e trabalhadores de diversas partes do Pará e de outros Estados. Tal realidade possibilita que a temática dos processos de territorialização e a luta dos sujeitos do campo pelo direito à terra esteja presente nos processos formativos do Curso. Anjos (2015) ratifica que o perfil dos educandos que adentram o Curso é oriundo de comunidades ribeirinhas, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, educadores das escolas do campo, quilombolas e indígenas da aldeia Kaipó. Tal configuração visa atender as exigências dos editais do PROCAMPO e as demandas dos movimentos sociais do campo na região e demonstra a diversidade atendida pelo Curso e representar um grande potencial na materialização da alternância pedagógica na formação do educador do campo. O Processo Seletivo Especial -PSE Edital nº 001/ 2018 ampliou ainda mais a diversidade de povos trabalhadores do campo que constitui o perfil dos educandos-LPEC/UNIFESSPA com a entrada de seis lideranças indígenas todas de etnias diferentes.

Assim, a diversidade de identidade dos povos do campo que adentram o Curso de Licenciatura em Educação na UNIFESSPA constitui um dos principais potenciais na materialidade dos princípios da Educação do Campo nos processos formativos em alternância pedagógica, mas é também um grande desafio para a Instituição e os sujeitos envolvidos.

A formação do Curso LPEC na UNIFESSPA com maioria de educandos oriundos da reforma agrária garante a materialidade de origem da Licenciatura do Campo, que é destinado aos diversos coletivos do campo, pois, como vimos, o Curso nasce a partir das reivindicações dos sujeitos pelo direito de adentrar em uma universidade pública, como nos mostra o relato abaixo:

Porque esses sujeitos foram eles que brigaram para que esse Curso viesse a existir. Então são esses sujeitos que estão mobilizados para entrar no Curso [...] são esses sujeitos que pediram e reivindicaram que lutaram por esse Curso, então eles vêm em massa. Então é verdade que essa coisa do campesinato com característica da briga, da luta, do enfrentamento da luta pela terra, então é esse sujeito que está na maioria no nosso curso. A gente

dialoga com temática do território que reflete justamente um território de conquista, um território que é feito pela transgressão, por via da transgressão, território nessa região não existe dado, é um território que a marca dele é a transgressão e nós ocupamos para ganhar, nós vamos permanecer, nós vamos resistir (Margarida, Docente LPEC).

A fala da referida Docente da FECAMPO evidencia a identidade histórica do Curso, desde o seu início, ligado à temática do território camponês na luta para ter direito não só à terra, mas também para ocupar o latifúndio do conhecimento, do saber na academia pois, como mesmo afirma, “o campesinato nessa região da Amazônia Paraense, até pouco tempo só tinha direito de acesso a antiga 4ª série ou atual 5º ano do Ensino Fundamental (Margarida, Docente LPEC).

A diversidade dos povos do campo oriunda de diversos municípios e comunidades não só no Pará, como também em Estados do Maranhão e Tocantins, com disparidades geográficas muito distantes. Faz com que os sujeitos do processo formativos, movimentos sociais, formadores, gestores do Curso LPEC na FECAMPO organize Polos de Acompanhamentos do Tempo /Espaço Localidade em diversas comunidades dos municípios. Os Polos concentram os educandos mais próximos de determinada região.

Os polos são agrupamentos de municípios considerando dinâmicas territoriais e também por a proximidade geográfica. Suas composições são dinâmicas, pois se altera de acordo com as localidades dos educandos que ingressam no curso. É fundamental ressaltar que a constituição dos Polos de Acompanhamento é de acordo a realidade dos educandos e acompanha o perfil de entrada a cada Processo Seletivo Especial. Quadro Abaixo evidencia os Polos organizados na I do TEU 2018.

Polos de Acompanhamento - Tempo Espaço Localidade na Licenciatura em Educação do Campo (Setembro a Dezembro 2018): ETAPA JAN-FEV DE 2018

Polos de Acompanhamento TEL	Localidades que Integram os Polos
JACUNDÁ, NOVA IPIXUNA; GOIANÉSIA	Jacundá
	Nova Ipixuna
	Goianésia
POLÓ OZIEL ALVES	Eldorado
	PA Dalcídio Jurandir (Eldorado)
	Curionópolis
	Parauapebas-Palmares II
SÃO JOAO, SÃO DOMINGOS, BREJO GRANDE DO ARAGUAIA, PIÇARRA	São João
	São Domingos
	Brejo Grande
	Piçarra
MARABÁ-PA , ESPERANTINA-TO, AÇAILANDIA-MA	Lorival Santana
	Helenira Rezende
	26 de Março
	Dom Eliseu
	Rondo do Pará
	KM 21
	Vila Brejo do Meio
	Vila Santa Fé
	Tocantins; Maranhão
	Sta. Maria das Barreiras
	Tucumã e Ourilândia do Norte
NOVO REPARTIMENTO, PACAJÁ, VILA CRUZEIRO DO SUL, VILA BELO MONTE	Novo Repartimento
	Cruzeiro do Sul/Itupiranga
	Vila Belo Monte
NORDESTE PARAENSE	Mosqueiro
	Santa Barbara
	Igarapé- Miri
	Irituia
	Santa Luzia do Pará
	Concórdia do Pará

Fonte: LPEC/FECAMPO, 2018

Percebermos nos dados do perfil dos educandos do Curso LPEC que muitos são oriundos de assentamentos e acampamentos, ou seja, de áreas de reforma agrária. Assim, sentimos a necessidade de contextualizarmos, mesmo que brevemente, as ações desenvolvidas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA na região do sudeste paraense. Uma vez que no processo histórico é intrínseca a relação do Programa com a UNIFESSPA e os processos formativos de educadores do campo, a partir de vários cursos desenvolvidos em parcerias entre a Universidade e os movimentos sociais e sindicais na região. A construção do Curso LPEC e o seu do Projeto Político do Curso está diretamente relacionado às ações do Pronera.

3.3 O PRONERA e suas contribuições para os processos formativos no curso de LPEC/UNIFESSPA

O contexto de luta dos trabalhadores/trabalhadoras do campo pelo direito à terra, à educação, ao trabalho na região do sudeste do Pará vem acompanhado da ação organizada de diversos movimentos sociais e sindicais que atuam historicamente como sujeitos educativos (ARROYO, 2014) na organização e mobilização dos povos do campo na reivindicação e construção de políticas públicas.

É nesse sentido que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA⁸³, desde o seu início em 1998 (ANJOS, 2009), na região do Sudeste do Pará, vem sendo construído envolvendo diversos sujeitos sociais do campo e instituições formadoras dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, com destaque para o papel desenvolvido pela UNIFESSPA por meio de cursos de formação, abrangendo as várias etapas da Educação Básica até os cursos de licenciatura de formação de educadores, para atuar nas escolas do campo.

Assim, antes de falarmos da organização da Licenciatura em Educação do Campo – LPEC na UNIFESSPA, no que diz respeito aos tempos/espacos universidade e localidade, é necessário expormos as ações do PRONERA⁸⁴, pois, como enfatiza uma das Docentes entrevistadas na Pesquisa, “não é possível falar da Licenciatura do Campo na UNIFESSPA, sem antes falarmos do PRONERA na região do Sul e Sudeste paraense” (NILSA BRITO, DOCENTE LETRAS/UNIFESSPA, 2017). Assim:

[...] as relações com os movimentos sociais nós tínhamos construídas essas relações com o PRONERA, essas construções elas não vêm com o PROCAMPO, então aqui nessa região essas construções elas vêm desde 1997, ou até mesmo antes do PRONERA ser aprovado, a própria constituição do PRONERA, mas aqui na região as relações com os movimentos sociais vêm sendo construídas desde o Programa CAT⁸⁵ na

⁸³ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, e 2001, foi incorporado ao INCRA, nasceu com o objetivo de promover a educação – escolarização dos assentados da reforma agrária. Inicialmente, destinava-se apenas aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA); mais tarde, passou a incluir também os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

⁸⁴ Em todo o Brasil, em 20 anos, O PRONERA promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 16.894 educandos. Desde a sua criação, o PRONERA realizou projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnico-profissionalizantes de nível médio – técnico em administração de cooperativas, enfermagem, técnico em saúde comunitária, técnico em comunicação, para citar alguns exemplos – e de nível superior – pedagogia, história, geografia, sociologia, ciências naturais, agronomia, direito e medicina veterinária, entre outros. No período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior (Relatório II PNERA, IPEA, 2015).

⁸⁵ Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), fundado em 1988 por Jean Hébette e um conjunto de pesquisadores brasileiros da então UFPA/NAEA, franceses e sindicato dos trabalhadores rurais na região. Hébette (2004) expõe que o Centro surgiu pela demanda dos posseiros da fronteira, e é nesse sentido que diz ser

década de 1980, então aqui essas relações com o movimentos sociais foram construídas com o movimento sindical na década de 1980, e depois com a chegada com do MST, e mais recente com o MAB⁸⁶, com as quebradeiras de coco, e algumas lideranças indígenas nessa região [...]. Então, para nós não é o PROCAMPO, não é a Licenciatura do Campo que constrói as relações com os movimentos sociais, a Licenciatura ela é a flor, é o que culmina com o projeto formativo no ensino superior (MAURA, Docente - LPEC).

Os Docentes envolvidos na materialidade do Curso LPEC são enfáticos em deixar claro que as relações da instituição, com os diversos movimentos sociais e sindicais do campo, são construções históricas que acontecem desde o início de criação, em 1987, ainda como UFPA – *campus* Marabá. As ações formativas do PRONERA construídas pelo conjunto de sujeitos formadores da UNIFESSPA e movimentos sociais e sindicais do campo, nos diversos cursos, fortaleceram ainda mais os vínculos com os coletivos do campo. Uma vez que são as experiências formativas no âmbito do Programa que irão dar base teórica, metodológica e organizativa para a construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA, inclusive a organização em alternância pedagógica.

É fundamental pensar que a apropriação da alternância pedagógica ela se dá num processo histórico no movimento da Pedagogia da Alternância que estabelece as iniciativas educacionais, iniciativas de escolarização na Educação Básica a partir e no contexto das Escolas Famílias Agrícolas foram assumidas como referência nos projetos de educação do campo não só na região de Marabá, mas em todo o país, e na região de Marabá em especial porque a gente teve contato direto com essas experiências através da Escola Família Agrícola em que a gente realizou o Ensino Médio Técnico Agropecuário financiado pelo PRONERA e o do Saberes da Terra, então essas experiências foram fundamentais para que a gente tivesse contato com a Pedagogia da Alternância e como professores da Universidade, pesquisadores a gente soube isso para além daquilo que a gente estudava, então é fundamental situar isso para compreender que a alternância pedagógica ela tem uma origem e ela tem um contexto e ela é importante para a formação dos educadores não só como método, mas por conta dessa historicidade, dessa origem que ela carrega, que essa apropriação carrega que diz dessa relação entre movimentos sociais e universidade, universidade e movimentos sociais numa *práxis* coletiva, numa reinvenção daquilo que vinha sendo feito no âmbito da Pedagogia da Alternância, reinvenção no sentido do que vem sendo construído na educação do campo, no sentido de práticas de educação institucionalizadas. [...] é preciso ter clareza de que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma síntese das experiências anteriores e que aquilo que a gente apresenta como proposta de alternância pedagógica é um produto dessa síntese (Evandro, Docente LPEC).

o marco na relação da academia com os sujeitos do campo. Hébette (2004) ressalta que o Centro tinha como objetivo buscar a interação do saber camponês e da pesquisa científica, da luta pela terra e da luta por uma ciência democrática, a colaboração do trabalho produtivo e do labor econômico.

⁸⁶ Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB.

Podemos perceber nas falas dos Docentes entrevistados que a experiência de organização e gestão dos projetos políticos pedagógicos dos cursos (Ensino fundamental, Médio e Superior) no âmbito do PRONERA, em parcerias com a UNIFESSPA (antes campus UFPA – Marabá), as secretarias municipais de educação, os sindicatos e organização dos trabalhadores rurais como a STTR, a FETAGRI e o MST, dão base para a forma como está organizado o Projeto Político de Curso da LPEC/UNIFESSPA. O debate sobre a centralidade da formação e a alternância pedagógica são resultados dessas experiências anteriores.

Anjos (2009)⁸⁷, em estudo para compreender as influências da formação dos agricultores assentados da reforma agrária a partir dos cursos do PRONERA, para atuar como educadores nos assentamentos. A autora relata que em 1998 é criado o Programa na região como resposta às reivindicações dos agricultores a uma política governamental que não supria as demandas da região, e se institui como uma política diferenciada de educação. Faz um histórico da construção e implantação dos projetos do PRONERA na região do sudeste do Pará na formação dos sujeitos sociais nos diversos assentamentos, numa parceria coletiva entre a FETAGRI - Regional Sudeste do Pará, o MST, a UFPA, através do *Campus* Marabá, hoje UNIFESSPA e o INCRA. Essa parceria se iniciou a partir de 1998 e se concretizou em 1999, com a aprovação do projeto local no PRONERA.

O Relatório Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária da II PNERA (2015) apresenta os dados do PRONERA no Estado do Pará nos anos de 1998 – 2011 com **33 cursos** no total. Destaca-se as ações da Superintendência Regional 27 em Marabá com cerca de **12 cursos**, sendo **4 em EJA Ensino Fundamental; 4 Ensino Médio e 4 curso no Ensino Superior**. No que tange o número de educandos ingressantes em cursos por superintendência do INCRA no Estado do Pará chegou a um total de **19.345**. Desse quantitativo cerca, de **3.694** educandos faziam parte da SR-27 em Marabá, distribuídos em **3.160 no Ensino Fundamental, 336 no Ensino Médio e 198 entraram nos cursos de nível superior**. O Relatório da II PNERA evidencia os números de educandos concluintes nos cursos pela Superintendência 27 em Marabá com **1.303** educandos concluíram, sendo **883 na EJA Ensino Fundamental, 277 no Ensino Médio e 143** terminaram o **Ensino Superior** pelo Programa. O Relatório da II PNERA ainda apresenta o total de educandos nos cursos do PRONERA por território na região do Sul e Sudeste

⁸⁷ A Dissertação “Experiências de Formação de Professores no PRONERA no Sudeste do Pará” apresenta a compreensão de como foi construído os projetos de formação e escolarização dos assentados envolvendo os diferentes atores sociais e a Universidade Federal do Pará-*Campus* Marabá. Descreve e analisa de forma pormenorizada as ações educativas, os processos de construção e a atribuição de cada ator social (2009).

do Pará, sendo 3.008 educandos **assentamentos da reforma agrária**; 5 de **acampamentos** e 14 educandos oriundos de outras **comunidades rurais**.

A parceria da UNIFESSPA com os movimentos sociais do campo para implantação dos cursos do PRONERA é marcada pelo desafio constante de entender as especificidades dos camponeses. Situação que em muitos casos demandou da universidade o redimensionamento pedagógico para atender os projetos políticos pedagógicos dos cursos, organizados pelo próprio movimento social. São inúmeras as repercussões⁸⁸ produzidas pelo PRONERA com os diversos movimentos sociais e sindicais da região, que contribuíram para a Universidade ter uma longa experiência pedagógica, curricular em cursos que se organizam em alternância pedagógica levando em consideração a realidade dos sujeitos do campo.

Assim, são as vivências formativas de cursos via PRONERA, como Ensino Médio Técnico Agropecuário na Escola Família Agrícola, vinculada à FETAGRI, que se orientavam por princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância e contribuíram para o debate da Alternância Pedagógica nos cursos de Ensino Superior, como Letras, Agronomia e Pedagogia na UNIFESSPA.

Dessa forma, várias experiências foram ressignificadas e, posteriormente, passaram a integrar a alternância pedagógica no Curso LPEC. Assim, componentes curriculares, como o trabalho com **História de Vida** e os **Memoriais de Formação**, os **Roteiros de Pesquisa** que ajudam os educandos na materialidade do tempo/espaço localidade e as **Viagens de Campo e os Eixos Temáticos** que orientam as etapas dos tempos/espaços universidade/localidade são elementos pedagógicos que já se faziam presentes nos cursos e foram reelaborados pelo conjunto de Docentes e movimentos sociais e agora compõem o Projeto Político de Curso LPEC (UNIFESSPA, 2014).

Na próxima sessão, expomos a organização do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo-LPEC/UNIFESSPA em Alternância Pedagógica em tempo/espaço universidade/localidade.

⁸⁸ Em todo o Brasil PRONERA promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 16.894 educandos. Desde a sua criação, o Pronera realizou projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnico-profissionalizantes de nível médio – técnico em administração de cooperativas, enfermagem, técnico em saúde comunitária, técnico em comunicação, para citar alguns exemplos – e de nível superior – pedagogia, história, geografia, sociologia, ciências naturais, agronomia, direito e medicina veterinária, entre outros. No período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do Pronera por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior (RELATÓRIO II PNERA, 2015).

3.4 A organização do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo na UNIFESSPA em Alternância Pedagógica

Na presente sessão, faz-se, inicialmente, uma exposição da organização geral do Curso LPEC a partir do Projeto Político de Curso - PPC (UNIFESSPA, 2014). Logo em seguida expomos a alternância pedagógica tempo/espaço universidade/localidade e seus componentes curriculares, intercalando com falas dos sujeitos dos processos formativos, no que tange aos princípios teóricos, metodológicos presentes na materialidade da formação do educador do campo em alternância pedagógica.

O Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo – LPEC⁸⁹ na UNIFESSPA foi criado no ano de 2009, quando ainda era UFPA (UNIFESSPA, 2014) e institucionalizou-se via Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁹⁰. Junto com o Curso, fora criada “a primeira Faculdade de Educação do Campo do Brasil” (ANJOS, 2015, p. 4). O fato do Curso ter si criado via REUNI que é na concepção teórica que assumimos no Capítulo I desta tese, uma política hegemônica de expansão do ensino superior orientada pelos interesses do capital junto ao Estado, demonstra a contradição, pois apesar do Curso ter se institucionalizado via tal política hegemônica, podemos perceber que o mesmo tem seus referenciais teóricos, políticos, práticos em intencionalidades que se opõe os princípios que embasam o REUNI no contexto das forças do capital. Uma vez que como vimos o Curso LPEC é construído na UNIFESSPA tendo como referencial as lutas dos trabalhadores povos do campo na região do Sul e Sudeste do Pará, e, são os sujeitos do campo que militam diariamente pelo direito de adentrar ao Curso.

A aparente contradição de um Curso ser criado no contexto das políticas hegemônicas no ensino superior, é explicada pelo contexto histórico dos sujeitos educandos, movimentos sociais e sindicais e formadores da LPEC que têm o compromisso político com os povos do campo na região. Assim, apesar de ter nascido via REUNI o Curso LPEC tem seus referenciais com base na vida, na cultura, no trabalho dos povos do campo.

⁸⁹ Resoluções CONSEPE, números 3.845 e 3.846, de 19 de Março de 2009. O Curso foi avaliado, pela primeira vez pelo MEC, em 2013, e recebeu Nota 4, obtendo reconhecimento e certificação.

⁹⁰ REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais criado pelo Ministério da Educação, em que promoveu a expansão do ensino superior a partir da ampliação de vagas na educação superior nos cursos de graduação, em dez anos, a partir de 2008, e permitiu o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação; suas ações previam, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (Fonte: reuni.mec.gov.br/).

Como parte do processo histórico das lutas dos povos do campo na região, pelo direito à educação, o Curso contou, inicialmente, com um total de nove docentes efetivos, com a ajuda também de docentes de outros cursos, como o de Pedagogia, Letras e Agronomia, que já possuíam toda uma experiência com a formação do educador do campo. Dessa forma, o conjunto de professores implementou ações para a criação da Faculdade de Educação do Campo-FECAMPO, visando, posteriormente, o desenvolvimento de cursos *stricto sensu*, como especialização, mestrado e doutorado.

Como vimos o Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA, em 2009, surge a partir do acúmulo de experiências formativas conquistadas pela luta histórica, afirmada na parceria entre universidade e movimentos sociais do campo. E a sua organização em alternância pedagógica de tempos-espacos formativos faz parte das experiências desenvolvidas anteriormente nos cursos pelo PRONERA, no coletivo com os movimentos sindicais e sociais do campo.

O PPC (UNIFESSPA, 2014) registra o histórico do Curso expondo que, em 2012, o conjunto de docentes da FECAMPO e movimentos sociais implementaram diversos debates no sentido de ampliar o quantitativo de vagas. Para tanto, submeteram uma proposta pedagógica ao Edital PROCAMPO 2/2012 MEC/SECADI, sendo aprovado em 6º lugar entre as 44 IFE's e IFET's do Brasil. A FECAMPO assumiu o desafio de ofertar, nos anos de 2013, 2014 e 2015, o montante de 120 vagas/ano (PPC, 2014), totalizando 360 vagas de educandos/educadores do campo em 3 anos. O PROCAMPO também garantia recursos financeiros para a constituição e manutenção das turmas, assegurando alimentação, alojamento-hospedagem, material didático-pedagógico, transporte e deslocamento.

O atual Projeto Político do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA registra que a forma de ingresso em 2009, primeiramente, ocorreu por meio do Processo Seletivo Regular, com entrada via vestibular. Esse fato permitiu a entrada de muitos educandos sem o vínculo orgânico com o campo, pois entraram muitos militares da região que depois solicitaram transferência para outros cursos da própria UNIFESSPA ou para outras instituições.

A partir de 2010, foi instituído o Processo Seletivo Especial (PSE) em duas fases. A primeira fase é composta de prova de conhecimentos gerais e redação, baseada nos temas e conteúdos programáticos do Ensino Médio. A segunda fase ocorre considerando aspectos qualitativos e se constitui de entrevistas com os candidatos classificados na primeira fase. As entrevistas têm por objetivo classificar os candidatos de acordo com o grau de adequação de seu perfil aos propósitos do curso (formar educadores do campo) e o seu nível de

pertencimento às comunidades do campo, a que o Curso se destina atender prioritariamente (EDITAL Nº 1, PSE, 2013).

Na intencionalidade de esclarecer e garantir o perfil dos educandos ligados à realidade do campo, o Edital 001/2018 registra que a Licenciatura em Educação do Campo se destina à seleção de candidatos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, extrativistas, que atuam como educadores do campo, e, candidatos que vivem no campo e/ou pertencem a comunidades do campo, prioritariamente, sem formação de nível superior, para atender, preferencialmente, a demanda por formação superior dos educadores das escolas do campo, com efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

É importante destacar que o conjunto de docentes do Curso LPEC da Faculdade de Educação do Campo e os movimentos sociais e sindicais vêm, a cada ano, defendendo, perante as instâncias superiores da Universidade a garantia da manutenção das entrevistas nos processos seletivos. Uma vez que as entrevistas são instrumentos estratégicos que busca identificar o vínculo e o pertencimento dos candidatos com os territórios rurais e, assim, permitir que seja mantido o perfil dos candidatos para o qual o Curso se destina os diversos povos do campo. O quadro abaixo apresenta a forma de ingresso nos anos 2009-2018.

Quadro 5 – Formas de Ingresso das Turmas por ano – 2009 a 2018

ANO	FORMA DE INGRESSO
2009	Vestibular regular
2010 a 2013	Constituição do Processo Seletivo Especial (prova de conhecimentos gerais, redação e entrevistas)
2014	Processo Seletivo Especial (prova de conhecimentos gerais, redação e entrevistas)
2015	Processo Seletivo Especial (prova de conhecimentos, entrevista e análise documental)
2016	Processo Seletivo Especial (prova de conhecimentos gerais, redação e análise documental)
2017	Processo Seletivo Especial (prova de conhecimentos gerais, redação e entrevistas e Análise Documental)
2018	Processo Seletivo Especial (prova de conhecimentos gerais, redação e entrevistas e Análise Documental)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do PPC (UNIFESSPA, 2014) e dos Editais dos Processos Seletivos.

A demanda por vaga no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo é muito grande e demonstra os desafios que ainda existem nas instituições formativas e os sistemas de ensino na região Norte para formar os educadores das escolas do campo em nível superior. Essa realidade fica evidente no Processo Seletivo de 2017, pois, para as 56 vagas ofertadas, cerca de 1.020 candidatos se inscreveram, pleiteando entrada na Universidade. O Gráfico abaixo evidencia a média de candidatos inscritos a cada Processo Seletivo Especial para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA.

Gráfico 3 – Demanda de Candidatos por Ano Nos Processos Seletivos Especiais FECAMPO/UNIFESSPA

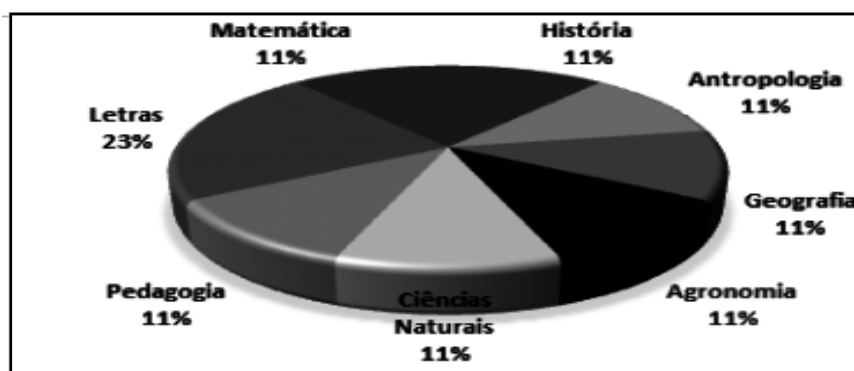
Fonte: Relatório de Gestão FECAMPO-Contrato N°10/2014 – FADESP/UFPA/UNIFESSPA-Marabá, 2017.

O gráfico acima mostra o grande quantitativo de demanda com número de inscrições de candidatos bem acima das vagas ofertadas em quase todos os anos (com exceção de 2011 e 2013). É interessante observar que essa procura pelo Curso, de certa forma, se explica pelo fato da região norte do Brasil ser a que apresenta maior número de professores e jovens que ainda não possuem formação de nível superior, de acordo com o Censo Educacional.

É fundamental enfatizarmos o papel importantíssimo dos movimentos sociais e sindicais do campo na mobilização e informação do Curso a cada Processo Seletivo Especial ,nos municípios. A parceria da UNIFESSPA com os movimentos na região é essencial para a divulgação e conhecimento do Curso perante os sujeitos.

Com relação ao corpo de docentes formadores, Anjos (2015) relata que, no início do Curso, em 2009, o quadro era formado por nove professores efetivos e os demais eram dos Cursos de Pedagogia, Agronomia, Letras e profissionais de movimentos sociais que fazem parte dos coletivos que militam no âmbito do Fórum de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará – FREC SUPA. A institucionalização do Curso pelo REUNI permitiu a entrada de nove docentes efetivos por meio de concurso público, e em 2011, se obtém um corpo docente permanente na LPEC. Porém, as parcerias com formadores dos demais cursos da Instituição e com os movimentos sociais continuam. A autora apresenta um perfil da formação dos docentes LPEC até 2013.

Gráfico 4 – Formação inicial dos docentes da FECAMPO em 2013

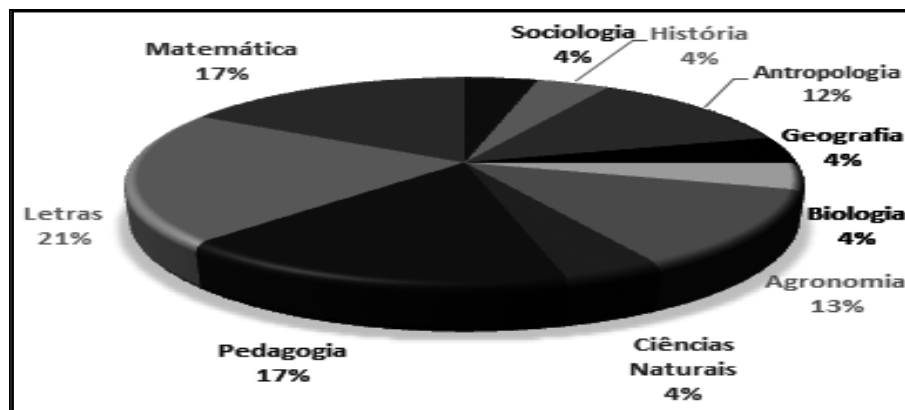


Fonte: Anjos (2015).

A entrada no Edital PROCAMPO também possibilitou a ampliação do total de números de docentes no Curso, com a aquisição de mais 15 vagas por meio de concursos públicos distribuídas nas áreas pedagógicas e nas quatro áreas de conhecimento. Anjos (op. cit.) relata que, em 2015, foram realizados concursos públicos que permitiram a entrada de

quatorze novos docentes efetivos, como observamos no gráfico abaixo, em que podemos perceber o avanço quantitativo e qualitativo no quadro de profissionais.

Gráfico 5 – Formação inicial do docente da FECAMPO em 2015



Fonte: Anjos (2015).

De acordo com Anjos (2015), o quadro atual de docentes na Faculdade de Educação do Campo FECAMPO/UNIFESSPA corresponde a 25, distribuídos na área pedagógica e nas diversas áreas de conhecimento. Deve-se destacar quem apesar de pouco tempo de criação enquanto universidade, a UNIFESSPA é um das poucas IES que vem desenvolvendo a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e possui um quadro de docentes da própria Faculdade de Educação do Campo, com excelente qualificação acadêmica, pois dos 25⁹¹ docentes, 7 têm doutorado, 8 possuem mestrado e 11 docentes estão de licença cursando doutorado.

A estrutura da organização curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo registra uma carga horária total de 4.305 horas, dividida em 200 horas de atividades livres e 4.105 horas de atividades obrigatórias. O PPC (UNIFESSPA,2014) apresenta as atividades obrigatórias, ofertadas em regime de alternância, e estão divididas em 2.835 horas de atividades realizadas no tempo/espaço universidade (TEU – 69,1%) e 1.270 horas de atividades realizadas no tempo/espaço localidade/comunidade (TEL – 30, 9%). O Curso está projetado para ser realizado em 08 etapas, compreendendo o tempo/espaço universidade (TEU), com carga horária de 360 horas em cada etapa realizada, durante 45 dias letivos (8 semanas), com 8 horas de atividades diárias nos meses de Janeiro-Fevereiro e Julho-Agosto.

⁹¹ Em anexo, quadro nominal com todos os docentes da LPEC-FECAMPO-UNIFESSPA de acordo com Anjos (2015).

Por sua vez, o tempo/espaço localidade⁹² (TEL) é construído nos meses de (março-junho e setembro-dezembro) (UNIFESSPA, 2014). As Atividades dos componentes curriculares realizadas no tempo/espaço localidade também se dividem em dois tipos: **Pesquisa Socieducacional**, que perfaz um total de 825 horas; e **Estágio-Docência**, que abrange um total de 400 horas.

No PPC do Curso, a matriz curricular informa que a modalidade de oferta ocorre em regime presencial e metodologicamente organizado em alternância pedagógica como um dos princípios orientadores da formação. As atividades acadêmicas presenciais no tempo/espaço universidade (TEU) ocorrem no período considerado pela Universidade de intervalar, que corresponde à parte do ano em que os educandos, ditos regulares, estão de férias. Contudo, o Curso não é intervalar no sentido como acontece nos demais cursos da instituição, a exemplo, do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, que ocorre somente nos meses Janeiro/Fevereiro e Julho/Agosto, momento em que os educandos retornam para suas atividades profissionais e não estão em processo formativo. Assim, o Curso LPEC o tempo/espaço universidade é que acontece no período intervalar, mas é regular presencial, pois os períodos de tempo/espaço localidade os educandos da LPEC estão em plena atividades acadêmicas em suas comunidades, pois a alternância pedagógica possibilita a continuidade das práticas formativas:

É muito importante a gente falar da palavra alternância, é alternância mesmo, não é intervalar, porque algumas pessoas dizem: ah, o curso é intervalar, não, não é intervalar, no intervalar tu vai estudar, depois volta para casa e fica de férias, e nós não, nós vamos estudar na universidade e quando a gente volta para casa a gente tem muitas atividades para fazer, gente só alterna de lugar/espaço, a gente continua nas atividades (Aline, Educanda LPEC. Informação verbal).

Na compreensão dos sujeitos do Curso LPEC, a alternância pedagógica está inserida no contexto mais amplo da política nacional de formação do educador no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, a partir de uma concepção ampliada de formação que procura não separar os processos formativos, envolvendo teoria e prática, e, considera diferentes espaços e tempos como formativos. Tal concepção de formação não basta apenas constar nas propostas dos cursos de licenciatura do campo, ou seja, é preciso que se materialize a partir das vivências dos sujeitos do campo e proporcione uma formação pela pesquisa. Compreensão ratificada pela docente do Curso LPEC ao explicar as especificidades da alternância pedagógica na formação do educador no ensino superior:

⁹² Apêndice quadro da carga horária em anexo.

[...] então para nós a alternância no ensino superior, ela não pode ser pensada como a visita, como em alguns cursos têm feito. Para nós, alternância é a que tem diversos tempos e espaços formativos, então não se alterna quando vai na comunidade, não é isso, mas o tempo universidade e o tempo localidade se complementam (Maura, Docente LPEC)

O entendimento da organização do Curso em alternância pedagógica é reiterado pelo Docente numa perspectiva ampla de formação, em que os tempos/espaços dialogam num movimento social que contribui para que, na construção dos processos formativos, sejam mobilizados diversos saberes e práticas envolvendo diferentes sujeitos, de forma alternada.

A Docente que acompanha as experiências formativas na UNIFESSPA desde os cursos do PRONERA, em parcerias com os diversos movimentos sociais e sindicais da região, reitera a intencionalidade na organização do Curso LPEC no sentido de uma alternância que não separe fisicamente os diversos tempos/espaços formativos:

[...] metodologicamente, a alternância pedagógica o Curso nomeou de tempo/espaço universidade tempo/espaço localidade, que não são tempos físicos, mas são tempos históricos de constituição dos sujeitos, então não é entendido como o tempo físico, tempo/espaço localidade e o tempo/espaço universidade, portanto, não se separam, estão separados por uma questão didática no Projeto, mas nós sabemos que são tempos que os sujeitos mobilizam em diferentes momentos um e outro, quando eu estou no tempo universidade eu estou mobilizando os processos formativos do tempo/espaço localidade, e quando eu estou no tempo localidade, eu estou mobilizando saberes do tempo/espaço universidade. Eu acho que essa compreensão é fundamental porque o Curso não tem essa compreensão de que são dois momentos distintos dos sujeitos realizarem atividades distintas, não são tempos segmentados, isso é importante (Nilsa, Docente Letras UNIFESSPA).

A intencionalidade de construção do tempo/espaço localidade é para que o mesmo faça sentido nas vivências, nas práticas educativas dos coletivos dos sujeitos do campo, tanto na escola como nas comunidades:

É preciso que ele de fato tenha sentido na vida das pessoas que conduzem o processo formativo com os professores, a coordenação da faculdade, os educandos. Então, entendemos que a alternância pedagógica ela compõe a centralidade no processo de formação e principalmente na formação de educação do campo, que é como você vincula a teoria à prática, a teoria permanentemente e a gente na alternância pedagógica a gente não faz a separação há o tempo acadêmico é o tempo da teoria e o tempo comunidade ao tempo da prática não é isso, o tempo da academia que ele tempo de teoria e prática, é de viver, é de experimentar, é de polemizar, isso é uma prática pedagógica, é você vivenciar uma prática pedagógica e o tempo

comunidade é o tempo da teoria e da prática, é o tempo de você pesquisar, analisar, se inquietar com a realidade, é um tempo de construção fundamental (Maria Raimunda, MST).

Nesse sentido, o Curso, organizado em alternância pedagógica, busca contemplar e articular uma sólida formação do educador nos princípios éticos e sociais próprios da atuação como profissionais da educação (e particularmente da Educação do Campo), bem como compreender a relação teoria e prática nos processos de formação humana.

Dessa forma, na organização do Curso em alternância, os dois tempos/espços universidade/localidade são distintos metodologicamente e separados por estratégias didáticas-pedagógicas diversas, mas que fazem parte do todo dos processos formativos.

No PPC (UNIFESSPA, 2014), a matriz curricular do Curso desenvolve os processos formativos por meio de três núcleos distintos e inter-relacionados, contemplando momentos de pesquisas e estudos comuns e específicos e momentos livres de aprofundamento de conhecimentos.

O **Núcleo Comum** aglutina os conteúdos acadêmicos referentes à área da Educação, Ciências Humanas e Sociais, Letras e Linguagens, Matemática e Ciências Agrárias e da Natureza, focando, entre outros, os estudos necessários à construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades da docência, “o aprendizado dos fundamentos da pesquisa em educação, à compreensão das características e práticas próprias da agricultura familiar camponesa e à compreensão das questões que envolvem a realidade socioambiental do campo no Brasil e na Amazônia” (UNIFESSPA, 2014, p. 27).

O **Núcleo Específico** congrega os conteúdos referentes a cada área/ênfase de conhecimento que o Curso se propõe a habilitar, focando os estudos necessários à construção de conhecimentos e habilidades docentes especializadas por área, “à reflexão epistemológica de cada área, ao aprendizado dos fundamentos da pesquisa por área e a compreensão de aspectos da realidade do campo em acordo com aquilo que é próprio de cada área” (UNIFESSPA, 2014, p.27).

O **Núcleo de Atividades Complementares** e corresponde a 200 horas, que deverão ser cumpridas ao longo do Curso. São atividades de “pesquisa, ensino e extensão, desenvolvidas na forma de monitorias, excursões, viagens e pesquisas de campo, estágios, participação em eventos (seminários, debates, palestras, cursos, minicursos, oficinas, dentre outras)” (UNIFESSPA, 2014).

É importante destacar que as práticas pedagógicas formativas no âmbito do Curso, abrangendo o **Núcleo Comum; Específico** e Complementar envolvendo as atividades dos

componentes curriculares dos tempos/espços universidade e localidade, ocorrem mediatizadas por **Cinco Eixos Temáticos** que orientam os temas, os conteúdos trabalhados ao longo de todo o percurso formativo:

Quadro 6 – Eixos Temáticos do Curso LPEC

EIXO	EIXOS TEMÁTICOS
Eixo 1	Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária
Eixo 2	Educação do campo
Eixo 3	Saberes, culturas e identidades
Eixo 4	Sistemas familiares de produção
Eixo 5	Campo, territorialidade e sustentabilidade

Fonte: Farias (2018) Elaborado a parti do PPC/UNIFESSPA, 2014.

Assim, a organização curricular do Curso ocorre por meio de Núcleos de estudos que se articulam por meio dos cinco **Eixos Temáticos de Formação** e componentes curriculares por área de conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar, de modo que os educandos possam vivenciar, na prática, uma perspectiva integrada de formação, partindo da realidade social, política, econômica, cultural dos sujeitos do processo formativo na região do sudeste do Pará, articulando com o contexto social, político, econômico e cultural mais amplo da sociedade capitalista dividida em classe da qual fazemos parte.

Os Eixos Temáticos ajudam a alcançar os objetivos e princípios teóricos, práticos, metodológicos que devem fundamentar a formação do educador proposto no PPC (UNIFESSPA, 2014), uma vez que orientam as práticas formativas dos tempos/espços universidade/localidade trabalhadas no **Núcleo Comum** e **Núcleo Específico** até o final do Curso.

[...] É interessante pensar justamente essa experiência lastreada pelo histórico da questão agrária, isso permitiu pensar alguns Eixos Temáticos que eu diria que orientaram a dinâmica do percurso formativo do Curso, então são 5 Eixos que orientou o desenho da matriz do Curso sociedade estado e movimentos sociais e há um esforço coletivo para que isso aconteça, eles problematizam as questões históricas da região Amazônia e mundo, acho que dar para os sujeitos se constituírem no Curso com uma visão bastante crítica dos processos formativos, acho que os Eixos Temáticos permitem uma formação política mais ampla e também há um esforço das disciplinas nas diversas áreas se pautarem nos princípios que os Eixos foram pensados (Nilsa, Docente, Letras UNIFESSPA).

É fundamental ressaltarmos que os Eixos Temáticos, que orientam os conteúdos, os temas, as discussões, os debates, as reflexões nas diversas práticas formativas nos componentes curriculares ao longo de todo o Curso, foram construídos considerando o processo histórico de territorialização da região do sudeste paraense que, como vimos, é caracterizado pela luta constante dos camponeses e demais povos do campo pelo direito à terra, ao trabalho, educação, saúde, pela sobrevivência do posseiro na fronteira (GUERRA, 2001), em ações contra o grande capital representado pelas frentes de expansão (VELHO, 2013) pelo hidronegócio, pela hidromineração, pelas hidroelétricas (MALHEIROS, 2014).

Assim, a diversidade que caracteriza os camponeses posseiros da fronteira (GUERRA, 2001), na região do sudeste do Pará, e os demais povos do campo são referências na construção dos Eixos Temáticos que orientam os processos formativos do Curso LPEC.

[...] o Curso está tentando, desde a construção do PPC foi abarcado a diversidade de sujeitos que compõe essa região, nós também temos ribeirinho porque com a construção da Hidrelétrica de Tucuruí há formação de diversidade ilhas que estão morando nessas ilhas, nós temos educandos que são de Ipixuna, Jacundá que vivem às margens da Hidrelétrica de Tucuruí, mas o mais forte nosso Curso são os assentados da reforma agrária até pela construção de 507 assentamentos na região, é claro que o mais forte é de acampados, assentados, agricultores que já se colocavam aqui pelas ações dos movimentos sociais, das ocupações, mas nós já temos no Curso os povos indígenas, na verdade a cada vestibular o nosso Curso aumenta nessa perspectiva da diversidade. E tem toda a discussão, aqui é a Amazônia, é a porta da Amazônia, aqui é o arco do desmatamento, então essa é região dos conflitos socioambientais e aqui a questão das hidrelétricas, porque os nossos alunos também são impactados, o Curso tem gente desde a margem do estreito desde próximo do Tocantins com Maranhão então todos nossos estudantes vivem também essa questão, as margens do Araguaia Tocantins, também nos atendemos educandos do Sul do Pará, embora seja menos, mas nós atendemos (Maura, Docente - LPEC).

Nesse sentido, o PPC (UNIFESSPA, 2014) registra, como intencionalidade, momentos formativos ao longo do Curso que tenham como ponto de partida o resgate e o estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes e práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e da agricultura familiar. Todo o percurso deve estar orientado pela prática da pesquisa pelos **Eixos Temáticos**, que devem fomentar a análise e compreensão acadêmica interdisciplinar sobre as características socioculturais e ambientais, que demarcam o território de existência coletiva dos sujeitos do processo formativo.

O PPC (UNIFESSPA, 2014) expõe ser fundamental ao educador da escola do campo desenvolver a compreensão dos conflitos e contradições que determinam a realidade social dos sujeitos do campo no contexto amazônico na região do sudeste do Pará. A partir do

exercício teórico-prática necessário para pensar, organizar e construir uma escola básica do campo que visa uma formação crítico-reflexiva e comprometida com os princípios de uma pedagogia emancipatória e ampliada. É uma concepção de educação que mexe com as estruturas e modelos burocráticos de formação docente no ensino superior e, particularmente, nas instituições públicas.

É fundamental ressaltar que, no entendimento dos sujeitos do processo formativo, a alternância pedagógica contribui para que os diversos objetivos previstos no PPC do Curso sejam materializados, e também expressa desafios permanentes no sentido de valorizar outros conhecimentos e mobilizá-los nos momentos formativos do Curso nos tempos/espacos universidade/localidade.

[...] a alternância ela é fantástica no sentido ela viabiliza um outro olhar para a comunidade, essa alternancia vai se deparar com outras epistemologias na universidade e faz que quando ele volte para as comunidades eles tenham um outro olhar para a realidade das comunidades que em alguns casos poderiam ter o olha já cristalizado, ressignificando e vendo as coisas por outro pontos de vista. E o desafio é por que a gente tem que valorizar as outras formas de produzir conhecimentos, outras epistemologias, então a importância de vencermos limites de concepção formativa e mobilizarmos esses conhecimentos (Amintas, Docente LPEC).

Os sujeitos da Pesquisa apontam em suas falas potencialidades da pesquisa na Formação Por Alternância na UNIFESSPA. E enfatizam que a forma como a alternância pedagógica se materializa permite que vários elementos da matriz de origem do Curso seja mantida, tais como consegue garantir que os povos do campo acesse o ensino superior. Possibilita o vínculo com realidade de vivencia, cultura e trabalho no campo. Além de garantir a articulação direta com as escolas e comunidades rurais. Para o conjunto dos educandos que entrevistamos, embora existam dificuldades estruturais e principalmente financeiras para se manter no Tempo/espaco Universidade em Marabá, a Alternancia Pedagógica na forma como se organiza na LPEC é a mais adequada que lhes permite ter acesso ao ensino superior:

Eu achei a proposta da alternância pedagógica aqui na UNIFESSPA é muito interessante, por que nós fomos no Seminário dos Alunos da Licenciatura na Bahia e ai a gente viu que muitos cursos são regular, sendo que o princípio do curso é você trabalhar os conteúdos, trabalhar os educandos do curso a partir de sua realidade, como é então que acontece uma alternância pedagógica num curso de educação do campo que funciona regular? E ai aqui não é assim, como a UNIFESSPA oferece a proposta do curso pela alternância pedagógica, mesmo que a gente mora na comunidade, muitas vezes a gente não conhece a nossa própria história, a nossa

própria identidade. Então para a gente desenvolver o nosso tempo comunidade, a gente começa desde a história de vida, depois nas práticas escolares e não escolares, depois a gente vai para intervenção parti para as pesquisas práticas escolares e não escolares a gente identifica quais as problemáticas que tem na comunidades gente desenvolve o trabalho de intervenção, e depois vem os estágios, e o próprio estágio não é só estagiar na sala de aula, ele envolve toda uma pesquisa que temos de desenvolver para compreender todo o contexto das práticas que temos desenvolver nas turmas no período do estágios (Gisely, Educanda LPEC).

Na próxima sessão, expomos a organização dos tempo/espaço universidade-TEU e o tempo/espaço Localidade-TEL da alternância pedagógica no Curso LPEC.

3.4.1 Alternância Pedagógica nas etapas do Tempo/Espaço Universidade pelos eixos temáticos na LPEC/UNIFESSPA

Entendemos que os processos formativos em alternância pedagógica na formação dos educadores do campo se materializam a partir das práticas dos sujeitos, de forma articulada, e no diálogo constante entre o tempo/espaço universidade e localidade. Por outro lado, é necessário fazermos a exposição em separado dos dois tempos/espacos formativos, apenas para efeito de compreensão das suas especificidades organizativas. Assim, para fins de apresentação de como se organizam os processos formativos no tempo/espaço universidade/localidade, optamos em expor uma síntese do TEU e, posteriormente, o TEL.

A materialidade do tempo/espaço universidade (TEU) busca construir a relação integrada da teoria e da prática por meio de diversas atividades pedagógicas, como as Sessões de Estudo do Núcleo Comum; Sessões de Estudo do Núcleo Específico; Seminários de Socialização do tempo/espaço localidade (TEL); Organicidade (auto-organização dos estudantes); Oficinas; Viagens de Campo e Componentes Curriculares (aulas) das áreas de conhecimento (UNIFESSPA, 2014, p. 33), construídos nos diversos momentos formativos ao longo do Curso.

O tempo/espaço universidade, nos meses de Janeiro/Fevereiro, Julho/Agosto, é constituído de diversas práticas formativas que precisam estar embasadas nos dados, nos temas, nas análises, nas problemáticas advindas das pesquisas dos tempos/espacos localidades, nos meses de Março/Junho, Setembro/Dezembro, além de ser o momento de planejamento das pesquisas nas comunidades:

Nesse tempo universidade, a gente tem uma quantidade de atividades que organiza o tempo universidade e aí nós temos seminários, o tempo universidade para nós é composto de seminários onde os educandos possam ver outros jeitos que compõem a educação do campo, dos movimentos

sociais que militam e fazem a luta na região, palestras em que trazemos palestrantes para discutir temáticas, fazer leituras e intervenções, têm atividades que são oficinas de histórias de vida, nós temos atividades de produção textual que também para trabalhar a escrita dos educandos, têm atividades, como as viagens de campo que os educandos, a partir do que eles estudaram, das palestras que eles participam, eles vão fazer as reflexões nas viagens de campo vivenciando, caminhando em alguns lugares que representam o conflito, a territorialização camponesa, os grandes projetos, as estações de hidrelétricas na região, as disputas de projetos envolvendo o agronegócio, o hidronegócio e as lutas dos camponeses pelo território. Tem as atividades que são os componentes curriculares e aí são as disciplinas, tem o formador que organiza o tempo/universidade, as atividades de socialização do tempo/comunidade que ocorre quando começam as etapas das turmas, e as atividades de metodologia científica, que são as sete pesquisas que são as atividades que encaminham o planejamento do tempo comunidade. Então, o tempo universidade é composto de diferentes tempos de espaços formativos (Maura, Docente LPEC).

O Quadro a seguir apresenta uma síntese da organização do tempo/espaço universidade no Curso LPEC/UNIFESSPA, considerando os Núcleos, os Eixos Temáticos que orientam as etapas e alguns Componentes Curriculares:

Quadro 7 – Organização Tempo-Espaço Universidade TEU na LPEC/UNIFESSPA

ORGANIZAÇÃO TEMPO/ESPAÇO UNIVERSIDADE-TEU			
Núcleo	Eixos Temáticos	Etapas TEU	Alguns Componentes Curriculares
Comum	Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária	Etapa I	- Seminário Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária; Viagens de Campo; Oficina Histórias de Vida; Epistemologia Geral (CHS; LL; CAN; MAT); Metodologia Científica-Planejamento Pesquisa Sócio Educacional I
		Etapa II	- Socialização Pesquisa I; Produção Textual; Epistemologia Geral CHS; LL; CAN; MAT); Metodologia Científica-Planejamento Pesquisa Sócio Educacional II
	Educação do Campo	Etapa III	- Socialização Pesquisa II; Epistemologia Geral CHS; LL; CAN; MAT); Metodologia Científica-Planejamento Pesquisa Sócio Educacional III
Específico nas Áreas de Conhecimento (CHS; LL; CAN; MAT)	Saberes, Cultura e Identidade	Etapa IV	- Socialização Pesquisa III; Específico nas Áreas de Conhecimento CHS; LL;CAN; MAT); Metodologia Científica- Planejamento Pesquisa Sócio Educacional IV e Estágio Docência I
		Etapa V	-Socialização Pesquisa IV e I Estágio Docência; Áreas de Conhecimento CHS; LL; CAN; MAT); Metodologia Científica-Planejamento Pesquisa Sócio Educacional V e Estágio Docência II
		Etapa VI	- Socialização Pesquisa V e Estágio Docência II;

	Sistemas Familiares de Produção		Áreas de Conhecimento CHS; LL; CAN; MAT); Metodologia Científica-Planejamento Pesquisa Sócio Educacional VI e Estágio Docência III
		Etapa VII	- Socialização Pesquisa VI e Estágio Docência III; Áreas de Conhecimento CHS; LL; CAN; MAT); Metodologia Científica-Planejamento Pesquisa Sócio Educacional VII e Estágio Docência IV
	Educação do Campo, Territorialidade e Sustentabilidade (Síntese)	Etapa VIII	- Socialização Pesquisa VII e Estágio Docência IV; Produção de TCCs

Fonte: Farias, Quadro Organizado a partir do PPC/LPEC/UNIFESSPA, 2014.

O percurso formativo do Curso, no que tange o tempo/espço universidade, tem início com o Primeiro **Eixo Temático**, denominado **Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária**, que abrange as etapas I e II do Curso. A ementa do referido Eixo destaca a importância de aprofundar estudos e reflexões sobre as relações entre Sociedade, Estado e Poder, Movimentos Sociais e práticas emancipatórias na produção do conhecimento, partindo dos processos históricos de construção do território na região do sudeste do Pará.

Nesse sentido, o Seminário **Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questões Agrárias** é o componente curricular que inicia a **I etapa do tempo/espço universidade** e aprofunda o debate sobre os processos de contradições, os conflitos como elementos estruturantes da sociedade capitalista, a hegemonia do capital, as práticas de contra-hegemonia e a emancipação dos trabalhadores camponeses na fronteira nas ações históricas de encontro e desencontro de temporalidades e territorialidades na região Sudeste paraense, em que se analisam os saberes e territórios em disputa (ARROYO, 2013).

Os debates no Seminário abrangem as formas de organização, mobilização e territorialização da luta pela terra envolvendo os diversos sujeitos trabalhadores do campo (camponeses, indígenas, quilombolas, acampados, assentados, posseiros, ribeirinhos) e os representantes do capital na figura do hidronegócio, hidromineração, hidroelétricas (MALHEIROS, 2014)

No Seminário **Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questões Agrárias** é dado destaque às dinâmicas territoriais na fronteira e marca o contato inicial dos educandos com as referências teórico-prática com a pesquisa de campo, como experiência pedagógica e científica em observação sistemática, entrevistas semiestruturadas e registro fotográfico, pesquisa e análise bibliográfica e documental nas práticas formativas das Viagem de Campo,

realizadas pelos conjuntos de formadores e educandos nos diferentes territórios (UNIFESSPA, 2014).

As Viagens de Campo constituem na primeira possibilidade de aprofundar os conhecimentos das dinâmicas e conflitos entre diferentes territorialidades nos processos de formação da fronteira no sudeste paraense, promovendo o diálogo com os Eixos Temáticos que orientam os processos formativos no Curso. A intenção das Viagens de Campo é proporcionar a aproximação inicial com temáticas de pesquisas que posteriormente irão orientar os processos formativos teóricos/práticos nos tempos/espços universidade e localidade.

O olhar dos docentes e educandos do Curso nas Viagens de Campo é orientado por temáticas como **Saberes e Territórios em disputa no sudeste do Pará**, que visa compreender a dinâmica de conflito entre diferentes territorialidades e a formação do camponês posseiro da fronteira (GUERRA, 2001) no Sudeste do Pará, no sentido de visualizar estratégias ligadas à mineração e ao agronegócio, às formas de organização e luta social, bem como os processos didático-pedagógicos estruturantes da educação do campo em comunidades camponesas. O itinerário consiste em visitas orientadas nos territórios Vila Sororó, em Marabá; Projeto Assentamento Palmares II, Serra dos Carajás, Núcleo Urbano de Carajás, em Parauapebas, Eldorado dos Carajás; Curionópolis (UNIFESSPA, 2014, p. 48).

Outro tema envolvendo a discussão de território no Curso e que orienta as Viagens de Campo é **O Brasil Fronteira: diversidade socioambiental e dinâmica de expansão capitalista entre a Amazônia e o Cerrado**, que tem por objetivo entender processos mais amplos de estruturação capitalista no Brasil em diferentes ecossistemas, com complexidades ambientais distintas, bem como a diversidade de formas de organização contra-hegemônica e emancipatória no território camponês. Temáticas como migração, formação regional e diversidade cultural visam fazer uma leitura da Região Sudeste do Pará, dialogando. O percurso da viagem envolve o Município de Marabá, Sul do Tocantins, Oeste do Piauí e Sudeste do Maranhão (UNIFESSPA, 2014, p. 48).

O tema **Ordenamento territorial, recursos e diversidade ambiental** objetiva compreender o eixo de colonização da Transamazônica, a fim de perceber as diferenciações ambientais, produtivas e culturais, bem como identificar os processos de ordenamento territorial impostos pelo Estado e as diferentes formas de organização e luta social. O percurso envolve visitas orientadas nos Municípios de Marabá, Novo Repartimento, Pacajá, Anapú, Altamira (Belo Monte) (UNIFESSPA, 2014, p. 48).

Outra temática que orienta as Viagens de Campo é **História e diversidade sócio territorial na Amazônia**, que visa compreender os diferentes processos de expansão capitalista na produção de grãos (no eixo Rondon do Pará – Paragominas) e agrocombustíveis (no eixo Moju-Tailândia), bem como as formas de organização e resistência dos povos do campo pelo território. O percurso envolve Marabá, Rondon do Pará, Dom Eliseu, Paragominas, Castanhal (Apeú), Belém, Moju, Tailândia (UNIFESSPA, 2014, p. 48).

O tema **Família, Trabalho e Sociabilidade: experiência social e produtiva de comunidades rurais** visa produzir um envolvimento entre os educandos e realidades diversas em termos de cultura, identidade, trabalho e produção. As visitas são em locais de vivência, como o Instituto de Agroecologia Latino-Americano Amazônico (IALA)/PA Palmares II, Aldeias Indígenas, Comunidades quilombolas e agroextrativistas e Assentamento Califórnia, no Maranhão.

Percebe-se que o percurso das Viagens de Campo na I Etapa do tempo/espaço universidade acompanha os processos de migração dos diversos povos que historicamente, vieram ocupar o território do Sudeste do Pará. No retorno das Viagens de Campo, os educandos fazem as sínteses através de exposições fotográficas, produções audiovisuais, teatralização e produção de materiais didáticos pedagógicos, como a produção de cartilhas educativas (UNIFESSPA, 2014) que evidenciam as ações de resistências e lutas dos povos camponeses da fronteira frente às ações de opressão do capital na região.

O quadro a seguir, nos mostra o itinerário das Viagens de Campo de Turmas da LPEC:

Quadro 8 – Itinerário das Viagens de Campo das Turmas: 2015, 2016, 2017 LPEC/UNIFESSPA

ETAPA/ANO	TURMA	ITINERÁRIO
Janeiro/fevereiro - 2015	2015	ROTA 1: Marabá, São João do Araguaia, São Domingos do Araguaia e São Geraldo do Araguaia.
		ROTA 2: Marabá, Eldorado dos Carajás, Curionópolis e Parauapebas.
		ROTA 3: Marabá, Tucuruí, Baião e Novo Repartimento.
Julho/agosto - 2016	2016	ROTA 1: Marabá, São João do Araguaia, São Domingos do Araguaia e São Geraldo do Araguaia.
		ROTA 2: Marabá, Eldorado dos Carajás, Curionópolis e Parauapebas.
		ROTA 3: Marabá, Tucuruí, Baião e Novo Repartimento.
Julho/agosto - 2017	2017	ROTA 1: Marabá, São João do Araguaia, São Domingos do Araguaia e São Geraldo do Araguaia.
		ROTA 2: Marabá, Eldorado dos Carajás, Curionópolis e Parauapebas.

Fonte: Secretaria-FECAMPO/UNIFESSPA, 2018.

Na I etapa, a componente curricular **Oficina de Histórias de Vida, Memória, Narrativas de Formação e Construção de Conhecimento** é uma das experiências formativas advindas dos cursos com o PRONERA, e que é ressignificada pelo conjunto de profissionais integra o Curso LPEC na I etapa do tempo/espço universidade. Ela visa promover nos educandos sujeitos do processo formativo, reflexões sobre suas trajetórias de formação e identificação social e as concernentes aos “discursos biográficos que são expressões pessoais de mundos vividos, produção simbólica de suas experiências de vida (trajetórias subjetivas)” (UNIFESSPA, 2014, p.50).

A ementa destaca a construção da **Oficina de Histórias de Vida** como momento de reflexão da cultura e da educação na produção do humano. As narrativas que enfatizam a relação das experiências dos sujeitos como lugar de memória e saber em que expressam suas formações pessoais, educativas no processo histórico a partir dos seus territórios de vivências, de existências individuais e coletivas. A construção de narrativas “memoriais como espaço de (re)construção de identidades (étnico-cultural, gênero, geração, classe social, dentre outras) e projetos individuais e coletivos” (UNIFESSPA, p, 2014, p. 51)

[...] a importância da alternância pedagógica é fundamental, eu acho que sem a alternância pedagógica era um curso vazio, não tem como eu falar dos sujeitos sem eu querer conhecer o sujeito, como tem um poema do Vital Didonet que diz para você me educar você precisa me conhecer, e o Curso a gente tem a Oficina da História de Vida, é uma das primeiras disciplinas do Curso de educação do campo, é a história de vida. Então, para eu conseguir dialogar com os meus sujeitos, saber de onde ele veio, quais são as suas dificuldades, eu preciso conhecer a história dele, mas antes eu preciso me conhecer também (Mileny, Educanda LPEC).

É interessante perceber nos relatos construídos pelos educandos nos diversos momentos formativos que acompanhamos a **Oficina de Histórias de Vida** é para muitos, um dos componentes curriculares que marca suas trajetórias no Curso, pois os debates, as reflexões e o exercício de construção dos memoriais de formação lhes possibilitam se enxergar como sujeito do campo, como camponês, com identidade de trabalhador do campo, como povo do campo que tem história, que produz conhecimento e, principalmente, reconhecem que a formação em nível superior, em uma universidade, pública é resultado de muita luta histórica dos movimentos sociais.

No Curso, eu aprendi muita coisa, eu aprendi a militar dentro da educação do campo, eu aprendi a militar; antes de entrar no Curso, eu dizia: que diabo que esses sem terras fazem invadindo terra dos outros? **Eu não sabia que eu fazia parte do campo, na minha história, eu não sabia, quando a gente**

vem e faz a Oficina de História de Vida, na história de vida a gente se percebe como sujeito [...] gente, nós somos do campo, nós precisamos crescer [...] e a gente se construiu enquanto coletivo, meus companheiros- eu nem sabia dizer essa palavra companheiro – o coletivo ele não é, a gente não pode dizer que ele é uma coisa ruim, porque se não fosse esse coletivo, eu não estava aqui, se não fosse essa família, eu não estava aqui porque não tenho condições de manter aqui, eu não tenho condições. O Valdiney e eu não sabíamos, não sabia que a gente poderia ser visto, sabe por que? Porque a gente achava que a gente não era visto como movimento social, pobre não era visto dentro da universidade (Mileny, Educanda LPEC).

É interessante perceber que a Oficina da História de Vida é um dos componentes curriculares da LPEC referencia significativa na formação dos educadores e educadoras do campo no Curso e Anjos (2012, p.1) a partir das narrativas dos memoriais de formação na referida Oficina, aponta “temáticas e desafios da docência do campo no sudeste do Pará, que constituem questões problematizadoras para um trabalho educativo nas diversas atividades de ensino, nas pesquisas e estágio-docência no Curso”.

Na I etapa do tempo/espaço universidade acontecem as sessões de estudo (aulas) do Núcleo Comum, que se constituem em momentos de estudos interdisciplinares das epistemologias gerais a partir do trabalho dos formadores das diferentes áreas de conhecimento. Realiza-se, também, os estudos dos conhecimentos pedagógicos e da educação do campo voltados à formação da docência.

Como nos mostra o Quadro 8 que ao final de todas as etapas do TEU do Curso, é desenvolvido o componente curricular Metodologia Científica, em que o coletivo dos sujeitos do processo formativo, a partir dos Eixos Temáticos, constroem as orientações e os instrumentos didáticos-pedagógicos necessários para a realização das Pesquisas Socieducacionais e Estágio Docência a serem desenvolvidas nos tempos/espaços localidades-TEL nas escolas e comunidades do campo, nas quais os educandos estão inseridos (UNIFESSPA, 2014)⁹³.

Na II etapa do tempo/espaço universidade ainda é o **Eixo Temático Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária** que orienta as práticas pedagógicas formativas que inicia com o Seminário de **Socialização da Pesquisa Socieducacional I**, que trata sobre as histórias das localidades. O processo de socializar as pesquisas, geralmente, ocorre envolvendo todo o coletivo de educandos da turma e funciona como espaço de construção de relatos memoriais.

⁹³ Em anexo, o organograma de todas as etapas do tempo/espaço universidade do Curso LPEC/UNIFESSPA, com o **Desenho Curricular das Práticas Pedagógicas Formativas do Curso – I Etapa**

O segundo componente curricular da etapa II⁹⁴ é constituído das atividades curriculares da **Epistemologia Geral** nas áreas de conhecimento das Ciências Agrárias e da Natureza (CAN), Letras e Linguagens (LL), Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Matemática (MAT). Promove reflexões a partir de cada área do conhecimento contemplada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo, pela qual o aluno deverá fazer opção.

Como resultado da construção histórica entre a UNIFESSPA e os movimentos sindicais e sociais por meio de ações como PRONERA, o Curso LPEC desenvolve na II etapa do TEU o componente curricular **Produção Textual** com base nas sínteses da **Oficina de Histórias de Vidas** e se “constitui em seminário de socialização de produções de memoriais e em oficinas de síntese destes relatos, traduzindo-se em reflexões sobre a realidade que se quer transformar a partir da área do conhecimento” (UNIFESSPA, 2014, p. 81).

No componente curricular de **Produção Textual**, a ementa no PPC enfoca o trabalho com a leitura e a escrita dos educandos como atividade interacional em que se reflete sobre “concepções de leitura; condições de produção da leitura; condições sociais de acesso à leitura” (UNIFESSPA, 2014, p. 81). No que tange a escrita, as questões giram em torno de “concepções de texto; texto e sentido; gêneros discursivos; mecanismos de organização textual e produção de sentidos”.

A **III Etapa** do percurso formativo do tempo/espço universidade inicia com as atividades curriculares do Seminário de Socialização do tempo/espço localidade (TEL) na **Pesquisa Socieducacional II**, denominada **Práticas Pedagógicas em Localidades Rurais** que tem diversas intencionalidades, como a de debater a pesquisa como princípio educativo, o diagnóstico da educação e as práticas educativas formais nas escolas de Educação Básica e práticas não formais, em instituições que desenvolvem trabalhos nas comunidades onde os educandos militam.

Na III Etapa⁹⁵ do TEU do Curso, os componentes curriculares fazem parte do II **Eixo Temático** denominado **Educação do Campo**, e a ementa enfatiza o estudo das concepções filosóficas da educação e teorias pedagógicas. Aborda a constituição sócio-histórica no Brasil e nas Amazônias, “História e princípios da educação popular. História, Cultura e Identidade Camponesa. Movimentos Sociais do Campo e Educação. Políticas Públicas e Educação do Campo. Letramento e Participação Social e Currículo integrado a Educação do Campo” (UNIFESSPA, 2014, p. 87).

⁹⁴ Organograma em anexo

⁹⁵ Organograma da Etapa em anexo

O debate sobre a realidade social, política e cultural da educação do campo abrange temáticas, como o fechamento das escolas no campo, a falta de infraestruturas adequadas das escolas, a precarização das condições do trabalho docente no campo (professores temporários, sem formação adequada, baixos salários, dependência junto às autoridades políticas nos municípios e estado), transporte escolar de péssima condição, falta de material escolar, entre outros.

Na perspectiva da análise histórica, o **II Eixo Temático Educação do Campo**, os educandos e docentes problematizam a concepção de educação rural, relacionando-a a uma concepção de sociedade que toma o rural como lugar do atraso e a visão urbanocêntrica como espaço do moderno, centro da produtividade, que sustenta o desenvolvimento econômico e, portanto, espaço prioritário dos investimentos da política pública.

No Eixo Educação do Campo as discussões, procura-se fomentar a reflexão sobre os projetos educacionais escolares de cada contexto sócio histórico em disputa na sociedade capitalista que, geralmente, reproduzem os interesses e projetos políticos e econômicos hegemônicos. Além do papel da classe trabalhadora, em especial do campo, na luta por direitos a uma educação que afirme a cultura e identidade camponesa no Brasil e nos espaços onde os educandos da LPEC estão inseridos.

Os estudos do referido **Eixo Temático Educação do Campo** buscam compreender como a educação vai se constituindo em relação ao mundo do trabalho e o papel que cumpre o Estado no sistema capitalista na instituição de políticas que priorizam a dinamização do desenvolvimento econômico. Bem como estimula e provoca o debate sobre as experiências históricas dos movimentos sociais e sindicais do campo enquanto interlocutor que luta por políticas públicas, como reforma agrária, educação no Brasil e na região do sudeste do Pará. Assim, os componentes curriculares no Eixo promovem estudos e debates sobre as iniciativas pedagógicas dos movimentos sociais do campo como sujeitos educativos (ARROYO, 2014).

É importante ressaltar que o final da III etapa marca o momento em que os educandos definem a escolha das áreas/ênfase de conhecimento, as quais serão habilitados para atuarem. Logo, os educandos são separados e formam as turmas por áreas de conhecimento (Ciências Agrárias e da Natureza (CAN), Letras e Linguagens (LL), Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Matemática (MAT)). Assim, a partir da IV Etapa, os educandos são agrupados por áreas, aprofundando os conhecimentos por meio dos componentes curriculares do Núcleo Específico do Curso. Porém, os processos formativos do Núcleo Comum continuam sendo desenvolvidos por meio de componentes como Didática e Formação Docente; Sistemas Familiares de

Produção, Libras e África-invenções e reinvenções, em que os educandos das diversas áreas são novamente reunidos.

A etapa IV⁹⁶ do tempo/espaço universidade inicia com os processos de socialização da III Pesquisa Socieducacional, que são Práticas de Intervenção e Produção Didático-Pedagógica nas escolas e comunidade do campo. As práticas curriculares dos diversos componentes, são orientadas pelo III Eixo Temático, denominado de **Saberes, Cultura e Identidades** que tem por objetivo aprofundar os estudos dos conceitos sobre Etnociência entendida como um campo interdisciplinar de valorização dos conhecimentos, saberes e práticas produzidas pelos grupos sociais e identitário (indígenas, caboclos, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, camponeses, assentados) que vivem nos locais onde os educandos do Curso realizam as Pesquisas Socieducacionais do tempo/espaço localidade (UNIFESSPA, 2014).

São debatidas práticas de uso sustentável da biodiversidade, dando destaque para diversidade sociocultural na amazônica e, mais precisamente, a realidade do sudeste paraense. São debatidas práticas de uso sustentável da biodiversidade, dando destaque para diversidade sociocultural na amazônica e, mais precisamente, a realidade do sudeste paraense. Além de promover discussões dos paradigmas da ciência (dualista, reducionista, centrista) (UNIFESSPA, 2014, p.54).

Os componentes curriculares no Eixo **Saberes, Cultura e Identidades** buscam aprofundar os estudos dos saberes presentes nas localidades onde vivem os educandos do Curso, com os saberes científicos das áreas de conhecimentos. Nas pesquisas, são priorizados os aspectos de formação dos territórios, envolvendo temas como “migração e frentes de expansão camponesa, luta pela terra e territorialização desta luta, resgate da memória e registro histórico feito em diversas fontes escritas, orais, manifestações religiosas, artísticas e festejos que retratam esse período de genealogia da localidade/comunidade” (UNIFESSPA, 2014, p. 91).

A V⁹⁷ etapa do Curso, ainda no Eixo Temático “**Saberes, Culturas e Identidades**”, tem início com a **Socialização da Pesquisa Socieducacional IV**, com o tema **Saberes Escolares e Estágio Docência I Observação no Ensino Fundamental Anos Finais**. É importante ressaltar que, nesse momento, geralmente, as socializações, discussões, reflexões, análises e troca de conhecimentos construídos nas pesquisas do tempo/espaço localidade, na maioria das vezes, ocorrem nas turmas separadas pelas áreas/ênfases de conhecimento.

⁹⁶ Organograma dos Componentes Curriculares em anexo.

⁹⁷ Organograma com todos os componentes curriculares da etapa V em anexo.

As demais práticas pedagógicas do Curso na **V etapa** são compostas de diversos componentes curriculares que visam o aprofundamento das Epistemologias específicas das áreas de conhecimento, as quais os educandos fizeram a opção para a habilitação.

Ao longo do **Eixo Saberes, Cultura e Identidades**, os estudos da pesquisa como princípio educativo versam para as análises das relações internas às famílias, por exemplo, sua evolução demográfica e suas articulações com a sociedade local e com a sociedade regional. Os debates sobre a valorização, as manifestações culturais, artísticos, religiosas e festivas, bem como a produção oral e escrita de registros da história e a memória social são priorizados como fonte de pesquisa (UNIFESSPA, 2014, p. 105).

Podemos perceber no PPC do Curso que a pesquisa, como princípio educativo, visa referendar os estudos e a produção da localidade/comunidade de cada educando, com foco na trajetória histórica de formação identitárias das comunidades no que tange os saberes, a cultura. Os educandos e formadores buscam compreender as transformações ocorridas ao longo da história das diversas comunidades que os educandos estão inseridos. Fazem-se as análises das relações sociais, políticas e culturais que proporcionam as transformações vividas pelas comunidades desde a sua constituição.

A **VI⁹⁸ etapa do tempo/espaço universidade** do percurso formativo do Curso LPEC inicia com as atividades curriculares de **Socialização da Pesquisa Socioeducacional V, com o tema Cultura que orienta também as práticas do Estágio Docência II de Intervenção no Ensino Fundamental**, realizada no tempo/espaço localidade. As apresentações enfatizam os processos de pesquisa que identificam e problematizam as práticas culturais junto as escolas e comunidades e expõem as ações planejadas e desenvolvidas com os sujeitos do campo envolvendo a temática cultura.

As práticas pedagógicas coletivas, vivenciadas na socialização das Pesquisas Socioeducacionais, se constituem em momento rico de troca de partilha de saberes, e construção de novos conhecimentos, envolvendo os educandos e os formadores do Curso, que debatem as associações dos conteúdos e temáticas das áreas de conhecimento com os temas, conteúdos, saberes e conhecimentos construídos pelos educandos no processo de pesquisa do tempo/ espaço localidade.

Na **VI etapa do Curso**, as atividades dos diversos componentes curriculares se orientam pelo **IV Eixo Temático Sistemas Familiares de Produção**, que visa à compreensão das especificidades da unidade familiar/comunitária camponesa em relação ao “trabalho e da

⁹⁸ Organograma em anexo.

produção na agricultura familiar; além de analisar as relações sociais e da natureza, a partir do trabalho e da produção familiar no campo, e as reflexões envolvendo tais relações sociais e econômicas nas unidades familiares/comunitárias camponesas” com a sociedade mais ampla (UNIFESSPA, 2014, p. 40).

A **etapa VII do tempo/espço universidade** tem início com a **Socialização da Pesquisa Socieducacional VI**, com tema **Trabalho** que deve orientar as práticas do **Estágio Docência III de Observação no Ensino Médio**, com destaque para o levantamento da realidade educacional das formas e condições de atendimento do Ensino Médio nas escolas localizadas no campo. Ainda no **Eixo Temático Sistema Familiares de Produção**, são aprofundados os temas trabalhados pelas áreas de conhecimento através de atividades curriculares do Núcleo Específico, com destaque para a relação da unidade familiar/comunitária de produção com a sociedade, através da dinâmica dos sistemas agrários e do meio socioeconômico, com prioridades para temas, como:

[...] a evolução dos sistemas agrários e as alterações na distribuição das terras e na paisagem; as relações socioeconômicas das unidades familiares com as redes mercantis de comercialização de produtos agropecuários, as formas associativas/cooperativas de organização socioeconômica dos camponeses para interagirem com essa rede mercantil e o ambiente político-institucional mais amplo que interage com a realidade agrária, enfocando a ação do Estado, através das políticas públicas de inovação tecnológica, crédito agrícola e assistência técnica (UNIFESSPA, 2014, p. 42).

O Eixo Temático **Sistema Familiares de Produção** estabelece diálogo com o processo histórico de luta pela terra na região do sudeste do Pará e a luta na terra por direitos a políticas públicas, como assistência técnica e crédito para a produção com qualidade.

A etapa **VIII do tempo/espço universidade** é a última do percurso formativo do Curso LPEC e corresponde ao Eixo V Temático **Campo, Territorialidade e Sustentabilidade**. As atividades se iniciam com a socialização da Pesquisa Socieducacional VII, com o tema **Trabalho e Juventude no Campo** que também orientam as práticas do Estágio Docência IV **Intervenção no Ensino Médio**, desenvolvido nas escolas de comunidades do campo.

A ementa do referido Eixo **Campo, Territorialidade e Sustentabilidade** destaca que o mesmo se propõe a fazer reflexões sobre a questão agrária, sociedade, Estado e movimentos sociais, além de discutir elementos para a construção de um projeto camponês de desenvolvimento regional, tendo a Educação do Campo como constituinte e impulsionadora do modelo popular de sociedade que os sujeitos coletivos buscam construir.

O PPC ratifica que o **Eixo Campo, Territorialidade e Sustentabilidade** procura fazer um aprofundamento de caráter epistemológico sobre os principais avanços das diferentes áreas do conhecimento que o Curso abarca: Ciências Agrárias e da Natureza (CAN), Letras e Linguagens (LL), Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Matemática (MAT), a partir de dados da realidade das escolas e comunidades camponesas levantadas nas 7 Pesquisas Socieducacionais (PPC, 2014).

O referido Eixo, no percurso formativo do Curso, tem um caráter ontológico (MARX, 2008), no sentido concreto pensado da realidade determinada, que é a proposta do ponto de partida no Curso e também do ponto de chegada, mas agora como uma realidade pensada, analisada, problematizada.

Nesse sentido, o momento inicial do Curso tem como referência a realidade agrária, apresentada a partir das histórias de vida e organização da territorialização da região do sudeste do Pará no processo histórico das lutas dos trabalhadores do campo por direitos contra os representantes do capital e a esfera do Estado (I Etapa). Agora, na etapa final do Curso, essa realidade é retomada não mais como uma aproximação superficial, mas como uma totalidade de sínteses, posto que, ao longo deste, nos diferentes processos formativos, a realidade social, política, econômica e cultural dos sujeitos fora objeto de desconstrução e reconstrução. É uma totalidade conhecida, norteadora de uma nova *práxis* transformadora dessa realidade (UNIFESSPA, 2014). Nessa concepção as pesquisas que os educandos da LPEC realizam nas escolas e comunidades do campo possuem a intencionalidade de *práxis*. No sentido de que não só relacionam teorias e práticas, mas constroem novas ações educativas, que provocam transformações na realidade o que no dizer de Konder (1992) é a construção da *práxis* como atividade política do homem.

Assim, é realizado o seminário de encerramento, onde se retoma a discussão da questão agrária como um todo, não mais como problematizadora de pesquisas científicas recortadas, mas como realidade a ser transformada pela ação consciente dos sujeitos do campo.

A etapa final do Curso tendo como referência o Eixo **Campo, Territorialidades e Sustentabilidades**, e é composta de atividades de componentes curriculares, envolvendo, primeiro, a produção de uma síntese geral dos conhecimentos construídos sobre a realidade agrária, com acompanhamento individual, a partir de suas áreas de conhecimento específicas e Socialização da Produção Acadêmica entre todos os educandos nas quatro áreas de conhecimento. Os componentes de Libras, África, Invenções e Reinvenções também reúnem todos os educandos em atividades do Núcleo Comum, novamente.

A construção do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é registrado pelo PPC como resultado de todas as 7 Pesquisas Socioeducacionais desenvolvidas no tempo/espaço localidade ao longo de todo o Curso.

3.4.2 Alternância Pedagógica - Tempo/Espaço localidade e as práticas formativas pela pesquisa

Os processos formativos do educador do campo, tendo como referência a pesquisa enquanto princípio educativo no Curso LPEC, se evidencia em todo o percurso na materialidade dos tempos/espaços universidade/localidade em que os educandos e docentes constroem o exercício da pesquisa. Logo na etapa I do tempo/espaço universidade são realizadas as atividades do **Memorial de Formação na Oficina História de Vida**, em que buscam o rememorar de suas trajetórias enquanto sujeitos do campo a partir de seus territórios, além de compreenderem-se pela vivência coletiva como parte de sua formação individual e social, a partir de temas como migração das pessoas vindas das diversas regiões do País na busca por terra, trabalho e direitos no sudeste do Pará.

Os processos formativos do Curso LPEC, no que tange a materialidade do **tempo/espaço localidade** são construídos pelos coletivos dos sujeitos a partir das **Sete Pesquisas Socioeducacionais**, nas vivências e práticas nos diversos territórios (escolas e comunidades) onde estão inseridos nos meses de **Março/Junho** e **Setembro/ Dezembro**.

O Quadro 10 abaixo nos ajuda a visualizar melhor e compreender os momentos de materialização das Sete Pesquisas Socioeducacionais do tempo/espaço localidade nos Núcleos de Estudos Comum e Específicos, considerando os Cinco Eixos Temáticos do Curso e a socialização em cada etapa do tempo/espaço universidade:

Quadro 9 – Pesquisas Socioeducacionais dos Tempos Espaços Localidades –TEL na LPEC/UNIFESSPA

ORGANIZAÇÃO –TEMPO/ESPAÇO LOCALIDADE				
NÚCLEOS	EIXOS TEMÁTICOS	PESQUISAS SOCIOEDUCACIONAIS	TEMÁTICAS DE PESQUISA	SOCIALIZAÇÃO NO TEU
Comum	Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária	Pesquisa Socieducacional I	Histórias Locais: Histórias de Vida e Comunidade	II TEU
		Pesquisa Socieducacional II	Práticas Pedagógicas em localidades rurais	III TEU

	Educação do Campo	Pesquisa Socieducacional III	Produção Educacional a partir da Realidade das Localidades	IV TEU
Específico nas Áreas de Conhecimento (CHS; LL; CAN; MAT)	Saberes, Cultura e Identidade	Pesquisa Socieducacional IV e Estágio Docência I	Saberes Escolares (Observação no Ensino Fundamental)	V TEU
		Pesquisa Socieducacional V e Estágio Docência II	Cultura (Intervenção no Ensino Fundamental)	VI TEU
	Sistemas Familiares de Produção	Pesquisa Socieducacional VI e Estágio Docência III	Trabalho (Observação no Ensino Médio)	VII TEU
		Pesquisa Socieducacional VII e Estágio Docência IV	Trabalho e Juventude no Campo (Intervenção no Ensino Médio)	VIII TEU
	Educação do Campo, Territorialidade e Sustentabilidade (Síntese)	TCC		

Fonte: Farias – Quadro elaborado a partir do PPC LPEC/ UNIFESSPA, 2014.

O PPC (UNIFESSPA, 2014) apresenta a intencionalidade das práticas de pesquisa assumida no Curso LPEC na construção do exercício do formar pela pesquisa.

[...] como uma das dimensões do processo formativo, de modo que o processo ensino-aprendizagem deve estar fundamentado no movimento ação-reflexão-ação. Para isso, ao final de cada tempo-escola, serão definidos, no interior da área do conhecimento, objetos de investigação que respondam a problemáticas apontadas pelos eixos norteadores do processo formativo. Nesta proposta, o ensino decorre diretamente da investigação científica que propiciará o confronto entre diferentes saberes, tendo em vista sempre a produção de novos saberes que deverão incorrer em ações alternativas de ensino-aprendizagem no campo, ações que se traduzem em vivências do/no campo (UNIFESSPA, 2014, p. 81).

A intenção de formar pela pesquisa é ratificada pela Docente UNIFESSPA, que participa do processo de construção do Curso desde o início.

Alternância Pedagógica tem cumprido esse papel na garantia dessa estratégia, que é formar educadores pela pesquisa, e uma pesquisa comprometida socialmente. O Curso garante a pesquisa-ação como possibilidade de intervenção na realidade socieducacional dos sujeitos que vivem e trabalham no campo (Nilsa, Docente Letras- UNIFESSPA).

De acordo com o PPC, o **tempo/espço localidade** é o tempo/espço das práticas de pesquisa social e educacional, configurando-se como um momento de investigação acadêmica sobre o cotidiano pedagógico das escolas no campo e das comunidades nas quais os sujeitos estão inseridos. É a materialização das ações de levantamento de dados e das “vivências de

experiências socioeducativas junto às escolas e às comunidades de modo que permitam a construção de reflexões sobre a realidade dos processos e das práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos do campo” (UNIFESSPA, 2014, p. 30).

A intencionalidade registrada no PPC, de construir processos formativos pela pesquisa, é materializada nas sete Pesquisas Socioeducacionais expostas nele, é que a Docente nos apresenta uma síntese das vivências:

Nós elegemos certas temáticas, nós temos 7 temas, um percurso formativo que é composto de 7 tempos comunidades que orienta a leitura deles, que eles vão observar, o que vão problematizar e eles têm roteiros organizados pelos professores que vai compor os quatro meses do tempo/espaço comunidade, então tem tempo comunidade com as atividades que eles vão pesquisar, levantar dados, tem tempo comunidade que é para ensinar mesmo a produzir, que é trabalhar com fontes orais, então tem tempo comunidade que a ideia não é sistematização, mas ele tem que produzir as fontes, organizar as fontes para trazer e começar as primeiras leituras, tem produção de dados que já é numa perspectiva que vai colocar quantitativo e qualitativo para colocar essa perspectiva da pesquisa socioeducacional para pensar, tem tempo comunidade que junto com o Estágio de Observação e Intervenção e vão refletir a partir do que se produziu na legislação, refletir a partir do que tem oficial de currículo, os PCNS, para olhar para escola, para olhar o que diz a lei, olhar o que diz o Estado, e problematizar o que a universidade quer construir o currículo da escola do campo, então eles têm que se aproximar da escola básica (Maura, Docente LPEC).

A organização da alternância pedagógica, na formação do educador do campo, estimula o exercício da pesquisa como princípio educativo na perspectiva da *práxis* a partir das ações educativas desenvolvidas pelos educandos na materialidade do tempo/espaço localidade nos diversos territórios onde atuam. É o que depreendemos do relato abaixo:

[...] então o tempo/espaço localidade é o tempo das vivências que eles vão fazer as práticas políticas dos movimentos sociais, porque nós temos uma grande quantidade que são lideranças, que são presidentes de associações, que são lideranças de igrejas, então eles fazem as atividades políticas da vida deles. Tem educandos que produzem nos lotes, então é o tempo que eles estão na relação mais direta na comunidade, na localidade, seja em atividades produtivas. É também o tempo que eles vão problematizar o olhar que eles tinham sobre a comunidade, então as questões que a universidade traz para eles nas reflexões, as leituras que eles fazem no tempo universidade, agora eles vão olhar para sua localidade e vão refletir a partir dos temas (Maura, Docente LPEC).

O tempo/espaço localidade busca construir a integração da relação teoria e prática que se materializa por meio das Pesquisas Socioeducacionais. Se constituindo, mais que um mero exercício de coleta de dados, pois tentam a partir da análise dos aspectos que condicionam a

vida dos sujeitos do campo, fomentar o estudo, a reflexão, análise sobre as possibilidades da ação pedagógica individual e coletiva, envolvendo educandos e escolas no desenvolvimento de processos formativos e na produção de conhecimentos que ajudem no empoderamento político-cultural e na sustentabilidade das comunidades camponesas (UNIFESSPA, 2014).

[...] alternância pedagógica a gente diz que nós temos dois tempos, na universidade e no campo. Esse tempo da universidade é o tempo teórico, porque, na verdade, a alternância ela é uma rede, uma teia, uma coisa que não se separa, essa alternância com esses dois tempos e espaços—que o tempo universidade e o tempo comunidade que um é o complemento do outro sempre. Porque aqui na universidade, nós estamos vendo as teorias, os conteúdos e também para além da teoria, nós estamos o tempo inteiro confrontando com o que é pesquisado em campo, pelo que é observado em campo. E no campo, no tempo comunidade, essa teoria ela contribui para a nossa percepção desse tempo comunidade, da pesquisa em si, dentro da comunidade, dentro das escolas, que é justamente as várias etapas da pesquisa, é caracterização da área, e essa caracterização tanto da comunidade como da escola, ela é embasada teoricamente, então esse teórico é a contribuição do tempo universidade. Então, a alternância ela é uma coisa que ela vem se complementando, esses dois tempos eles vêm se complementando sempre, o tempo inteiro (Rosa, Educanda LPEC).

A perspectiva presente no PPC é que as pesquisas estejam articuladas às realidades das comunidades, e propõe como elemento importante à investigação e análise do cotidiano pedagógico, das compreensões e práticas dos sujeitos educativos e do currículo das escolas do campo. Destaca-se que, em algumas circunstâncias, o exercício da docência poderá ser tomado como estratégia para imersão no cotidiano das escolas e realização das investigações, tendo como perspectiva a pesquisa-ação, por meio da prática de ensino como atividade curricular ou do aproveitamento do próprio exercício profissional dos participantes do Curso. No tempo/espaço localidade se busca garantir, através da realização das sete Pesquisas Socioeducacionais, que “a prática da pesquisa, da docência e da docência-pesquisadora se afirme como um componente curricular na formação ofertada pelo Curso” (UNIFESSPA, 2014, p. 31)⁹⁹.

É fundamental explicitar que o exercício da pesquisa como princípio educativo na formação de educadores em alternância pedagógica é também construída pela inserção dos educandos em diversos grupos de pesquisas que os formadores da LPEC desenvolvem nas escolas e comunidades do campo. Destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência para a Diversidade- PIBID Diversidade em 2016 o Relatório de Atividades Anual

⁹⁹ O Curso atende, dessa forma, a exigência legal posta aos cursos de licenciatura na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

apresenta um total de 18 educandos bolsistas ativos. Além de vários supervisores pedagógicos ligados às escolas do campo pesquisadas no âmbito do Programa, em diversos municípios paraenses. Pelas informações presentes no Relatório nas escolas atendida pelo PIBID Diversidade o total de alunos da Educação Básica alcançados pelo Programa chega a 202.

A organização didática, a partir do PPC, nos ajuda a compreender melhor como se materializam as Pesquisas Socioeducacionais a cada tempo/espaço localidade. As pesquisas são acompanhadas em todas as etapas por um **Plano de Pesquisa-Ação**, construído, como vimos acima, ao final das etapas do tempo/espaço universidade.

De acordo com o PPC (UNIFESSPA, 2014), a partir da IV Pesquisa Socieducacional no tempo/espaço localidade, ocorre, também, a prática do **Estágio Docência**, que é realizada nas escolas e comunidades do campo e articulada às atividades de pesquisa e estudo pelo **Plano de Pesquisa-Ação**, que é o instrumento pedagógico e articulador das atividades de estudos e pesquisas de campo.

Os Estágios Docências se constituem na vivência e exercício profissional na área de conhecimento optada pelos educandos. O acompanhamento de formadores do Curso é articulado ao planejamento das instituições de Educação Básica que atendem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, localizadas no campo (UNIFESSPA, 2014). Os Estágios são realizados nas escolas e comunidades do campo, com carga horária de 400h, ao longo de quatro momentos diferenciados e articulados às atividades de pesquisa e estudo, constituindo-se em:

1-Estágio de Observação nos Anos Finais do Ensino Fundamental por ocasião da IV Pesquisa Socieducacional;

2-Estágio de Prática de Docência nos anos Finais do Ensino Fundamental se materializa em conjunto com a Pesquisa Socieducacional V;

3-Estágio de Prática de Observação no Ensino Médio em concomitância com a Pesquisa Socieducacional VI;

4-Estágio de Inserção na Prática de Docência no Ensino Médio ocorre junto com a Pesquisa Socieducacional VII.

As Pesquisas são realizadas pelos educandos nas comunidades e escolas do campo, por meio das visitas e/ou nos Estágios Docência, tendo como referência os diversos temas propostos pelos cinco **Eixos Temáticos** que orientam as práticas pedagógicas formativas no Curso. O Plano de Pesquisa-Ação das Pesquisas Socioeducacionais se coloca como um “importante instrumento pedagógico na organização e sistematização do processo de formação vivenciado pelos educandos ao longo de todo o Curso” (UNIFESSPA, 2014, p. 32).

[...] a gente tem Roteiro de Pesquisa que encaminham as atividades para os educandos fazerem no tempo comunidade e aí eles têm que produzir material, às vezes eles produzem vídeos, material didático para poder trabalhar como dado, eles realizam os seminários de socialização nas comunidades no terceiro tempo/espaço comunidade. No quarto, o tempo comunidade ocorre também o estágio, não se faz estágio no tempo universidade, então 100 horas da carga horária de estágio nas comunidades no ensino fundamental e no ensino médio é feito para nós no tempo comunidade, e é isso que eu questionava: como é que um curso consegue propor um processo formativo se nele não existe o tempo comunidade? A ideia da alternância pedagógica é construir um processo formativo que tenha um significado que não seja naquela concepção de que primeiro você se forma e depois você vai atuar, mas que você se forma atuando e tem a ver com os sujeitos que fazem parte do processo formativo (Maura, Docente LPEC).

Nas falas dos educandos do Curso são enfatizados processos formativos do tempo/espaço localidade, que articulam as pesquisas, considerando os temas propostos e a prática de estágio docência na perspectiva que compreende o exercício de construção da relação teoria e prática.

Nós temos os períodos de aula e tem os períodos que nós estamos nas comunidades. E quando nós vamos para nossas comunidades, a gente não sai daqui sem uma tarefa. Todos os períodos que a gente sai a gente sempre tem um trabalho para realizar. Os trabalhos envolvem desde os primeiros anos a Pesquisa Socioeducacional. E aí depois quando entra no estágio a gente tenta articular duas coisas, pesquisa e estágio. Fazendo essa relação ir para comunidade sempre recebe a orientação dos professores no acompanhamento que vão lá orientar, tiram as dúvidas. E ao retornar para a universidade no tempo universidade, a gente traz esses produtos do tempo comunidade, seja em forma de relatório, seja em forma de material pedagógico cartilha, livro, banner, artigo. E aqui nós temos uma forma interessante, que seria de socializar experiências, e sempre procurando fazer essa relação da teoria e da prática, o que tu viu lá o que tu estudou aqui no tempo universidade, em que sentido essas duas coisas se aproximam (Tamires, Educanda LPEC).

Assim, um elemento estruturante fundamental na materialização do Curso em alternância é a ênfase na pesquisa como princípio educativo e integrador dos demais componentes curriculares, culminando na elaboração de um trabalho monográfico com defesa pública. Espera-se que o exercício da pesquisa desde o início, na formação do educador, contribua para que, ao final do Curso, exista um acúmulo de produção de conhecimento nas áreas para as quais estão sendo formados. Como também conhecimentos da realidade social, política, econômica e cultural dos sujeitos das comunidades rurais pesquisadas ao longo do

processo formativo e, principalmente, das escolas do campo onde os educadores estão inseridos.

A organização curricular do Curso em alternância pedagógica com as **Sete Pesquisas Socioeducacionais**, que são desenvolvidas no tempo/espaço localidade, favorece e proporciona, durante todo o percurso formativo, a materialização da pesquisa na formação do educando com inserção direta nas escolas de educação básica do campo e nas comunidades e territórios rurais nas quais estão vinculados.

O PPC (UNIFESSPA, 2014) registra que os processos e metodologias formativas, vivenciados no Curso, visam uma postura docente que permita a necessária dialética entre educação e experiência criativa (THOMPSON, 1981). Essa intencionalidade busca garantir relação entre rigor intelectual e a valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educando como homens e mulheres do campo, que constroem ações criativas e fazem a história a partir de suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais nas comunidades rurais.

Assim, o tempo/espaço localidade se constitui em investigação e estudos sobre as possibilidades da ação pedagógica individual e coletiva da produção de conhecimentos, visando o empoderamento político-cultural e a sustentabilidade das comunidades camponesas. A imersão nas comunidades pesquisadas tem como objetivo promover a necessária visibilidade da realidade social a partir das áreas de conhecimento, bem como suas contradições representadas pelos processos de acumulação de capital no campo pela ação do agronegócio, pelas atividades de mineração, pelas hidrelétricas e pelo processo de expansão agrícola na região do sudeste paraense.

De acordo com o **PPC do Curso, Roteiros de Pesquisas**, expomos, a seguir, uma síntese das **Sete Pesquisas Socioeducacionais** que ocorrem nos quatro anos do percurso formativo.

Pesquisa Socieducacional I tem como objeto de investigação as **Histórias Locais: Histórias de Vida e Comunidades Rurais** e, de acordo com o Roteiro de Pesquisa I, (UNUFESSPA, 2011, p. 4) “visa realizar uma caracterização da realidade imediata e sócio-histórica das comunidades de referência, vivências, estudo e/ou trabalho dos educandos”. O objetivo é produzir fontes orais sobre as trajetórias e experiências de vida dos sujeitos individuais e coletivos das comunidades, visando à construção narrativa de suas trajetórias individuais e coletivas na constituição do espaço social, do território, das territorialidades, dos povos do campo na formação das diversas comunidades de onde educandos são oriundos.

No Roteiro da Pesquisa I, é registrado que a mesma deve possibilitar a produção de fontes orais envolvendo questões de memória e identidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Ressalta que a “memória é dinâmica – não é fixa; é trabalho de criação em função do presente” (2011, p. 5).

Na materialização da Pesquisa I e análise das fontes orais, os educandos devem compreender as experiências do tempo presente e aquelas acumuladas na trajetória de vida das pessoas que atuam sobre suas memórias, ressignificando, permanentemente, as vivências passadas. Além de entender que o trabalho da memória do sujeito envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências lembradas. Isso “implica interesses e disputas de reconhecimento da memória local e, por isso, uma relação dialética com a afirmação de identidade” (UNIFESSPA ROTEIRO DE PESQUISA, 2011, p. 5). Assim, nas pesquisas realizadas nas comunidades, a história oral cumprirá o papel de produzir relatos de histórias de vida como evidências (fontes) para o estudo das histórias das comunidades onde os educandos da LPEC atuam.

Nas estratégias metodológicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas coletivas, os sujeitos do Curso realizam a produção de fontes orais das histórias de vidas, através da técnica de entrevista em que, enfoca a trajetória de vida do narrador e suas experiências significativas na localidade (UNIFESSPA, 2014, p. 32). Destaca-se que, nas estratégias de realização das entrevistas, poderão ser juntadas imagens (fotografias, cartazes, desenhos) que referenciam os relatos dos sujeitos depoentes.

Na realização da referida Pesquisa nas comunidades, o critério de escolha dos narradores deverá considerar “o trabalho com redes de pessoas, por exemplo, observar critérios de gênero, etnia e personagens que possam ser justificados sua escolha em função da relação de visibilidade ou invisibilidade na comunidade e diferenciação de papéis sociais assumidos na coletividade” (UNIFESSPA, 2014, p. 33).

A Pesquisa Socieducacional I gera produtos didáticos pedagógicos que são produzidos pelos educandos, e abrangem a elaboração de uma **Linha do Tempo**, que visa identificar a trajetória de vida de cada depoente. Os educandos elaboram um quadro único da análise temática das entrevistas, na qual identificam os temas mais “comuns/recorrentes e os menos recorrentes/incomuns envolvendo a os sujeitos das comunidades pesquisadas. Para finalizar os educandos elaboraram uma proposta de **Cronologia para a história da localidade**” (UNIFESSPA, 2014, p.34, grifo nosso).

As práticas da Pesquisa I **Histórias Locais: Histórias de Vida e Comunidades Rurais** construídas nas comunidades, são socializadas no início da II etapa do tempo/espço

universidade, que é o momento em comum, envolvendo todos os educandos que fazem uma caracterização da realidade imediata das comunidades *lócus* das pesquisas. As socializações são mediadas por estratégias diversas (slides, vídeos, álbum de fotos, mural fotográfico, cartografias, cartazes, gráficos, filmes).

A realização da Pesquisa Socieducacional I é um momento muito rico que marca, para muitos educandos, o início de descobertas importantes, como o processo de construção de um novo olhar para as diversas realidades do campo nas comunidades das quais eles mesmos fazem parte. A referida Pesquisa também possibilita a educandas/educandos compreenderem e aprofundarem seus conhecimentos a partir das memórias das lideranças locais, envolvendo os processos de lutas pela posse da terra, pelo trabalho no campo, pelo direito à educação nas comunidades. Os relatos memoriais registram as práticas da agricultura familiar em atividades de piscicultura, apicultura, hortaliças, desenvolvidas pelos assentados, e as suas lutas por assistência técnica de qualidade junto aos órgãos públicos. O relato da Docente abaixo apresenta a temática da luta pela terra no processo histórico de territorialização dos trabalhadores do campo na região do sudeste do Pará, nos levantamentos realizados pelos educandos na Pesquisa I História de Vida:

Eu vejo quando eu vou a orientar a pesquisa, acho que eles tocam bastante, muito, muito, muito no tema da migração que eles vão contar a História de Vida e aí não tem como nessa região escapar dessa temática porque a gente está numa região onde tem fluxo de pessoas e territórios que, até certo momento histórico, ela foi chamada de fronteira. Acho que essa questão da migração ela é bastante forte, ela é bastante latente e depois ela é trabalhada nas disciplinas (Glaucia, Docente LPEC).

Assim, a construção da Pesquisa I demarca um outro olhar dos educandos LPEC para a realidade das escolas e comunidades do campo, um entendimento mais sensível para as identidades, problemáticas, o trabalho, a cultura, a história de vida dos sujeitos do campo.

A Pesquisa Socioeducacional II tem como **Tema Práticas Pedagógicas em Localidades Rurais**, objetiva fazer um diagnóstico da realidade educacional nas escolas e comunidades do campo, bem como analisar as práticas **pedagógicas da educação formal**, desenvolvidas nas instituições de ensino, e as **práticas pedagógicas não formais**, construídas por demais instituições que atuam nas comunidades.

As estratégias metodológicas da Pesquisa II envolvem “técnicas de coleta de dados: **(i) pesquisa exploratória, incluindo dados estatísticos; (ii) pesquisa documental nas instituições; (iii) entrevistas semiestruturadas** (gravadas e transcritas) com moradores, estudantes, professores e profissionais que atuam nas instituições” e comunidades

(UNIFESSPA, 2014, p. 34, grifo nosso). Os educandos devem atentar para as condições em que as práticas pedagógicas são ofertadas nas escolas e comunidades rurais pesquisadas. Para a construção um “diagnóstico da educação que é realizada por diversas instituições de ensino que atuam no campo e as demais instituições educativas como movimentos sociais (sindicatos, associações) e sociedade civil em geral, inseridas nas comunidades (igrejas, sindicatos, associações, clubes etc.)” (UNIFESSPA, 2014, p. 34).

De acordo com o PPC, as etapas da Pesquisa II envolve levantamento de dados nas instituições formais (escolas) e não formais (associação, igrejas etc.), bem como a produção, sistematização e análise na construção do Relatório de Pesquisa, a ser socializado no III tempo/espço universidade.

Assim, os educandos fazem a caracterização da educação ofertada nas localidades, buscando, através de questões norteadoras, identificar as instituições e as práticas educativas que desenvolvem nas instituições formais e não formais. No aprofundamento das análises dos dados coletados nas pesquisas junto às instituições, os sujeitos do processo formativo constroem uma “avaliação das condições em que se desenvolve a educação formal e não formal nas comunidades rurais” (UNIFESSPA, 2014, p. 34).

O PPC ressalta que o Relatório deve expor a realidade pesquisada com caracterização das instituições que atuam na localidade, sejam elas formais ou não formais. Com destaque para o histórico e condições de funcionamento, a formação ofertada, o público atendido, níveis e modalidades ofertadas, perfil dos agentes pedagógicos, conteúdos e atividades pedagógicas desenvolvidas, análise das condições da educação ofertada nas localidades pesquisadas (UNIFESSPA, 2014, p. 36).

Na turma de 2016 conseguimos acompanhar algumas etapas da Pesquisa II envolvendo o processo de planejamento na Tempo/Espço Universidade , o acompanhamento no Polo UNIFESSPA I em Marabá, até as socializações na etapa III do Tempo/espço universidade -TEU. As orientações dos formadores, junto aos educandos com relação ao levantamento de dados da situação educacional nas escolas do campo e nas instituições não formais que desenvolvem práticas educativas nas comunidades, visam um conhecimento aprofundado que envolve, entre outros: a forma de atendimento educacional, os níveis e etapas da educação básica estaduais e municipais; as condições de atendimento, a infraestrutura das escolas (água, esgoto, banheiros); os profissionais de educação nas escolas do campo no que tange a formação (superior ou não); o vínculo contratual (efetivo ou contratado); a relação de vínculo dos educadores que atuam nas escolas se pertencem as comunidades (se mora ou não); o transporte escolar aos educandos se é garantido e quais as

condições de atendimento; na questão curricular, os educandos da LPEC pesquisam se as escolas constroem um currículo voltado para a realidade das escolas do campo e, para isso, levantam dados a respeito dos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Nas socializações da Pesquisa II **Práticas Pedagógicas em Localidades Rurais** que acompanhamos na turma de 2016, podemos perceber que a Pesquisa permite um aprofundamento da realidade educacional nas escolas e comunidades e as problemáticas vivenciadas pelos sujeitos no cotidiano das escolas, sendo analisadas, problematizadas pelos educandos LPEC. A partir dos dados levantados nas escolas e comunidades, as análises dos educando estabelecem relações com a teoria da área educacional no que diz respeito à educação como direito no âmbito da legislação, avaliação, planejamento, gestão, currículo, inclusão.

Na socialização os educandos LPEC expõe em suas análises temática da realidade do transporte escolar, aos sujeitos da escola básica nas comunidades, ressaltam o péssimo atendimento, com carros quebrados, superlotados, condições precárias de acesso, com estradas, vicinais intrafegáveis, que dificultam o acesso às comunidades; a política de nucleação das escolas do campo, que força os alunos a se deslocarem para as escolas polos, correndo riscos de vida, descaracteriza a identidade dos sujeitos, uma vez que tem direito à educação nas suas comunidades. O tema do fechamento das escolas do campo é debatido pelos educandos LPEC como uma realidade que vem acontecendo em todo o Brasil, e que representa a negação de direitos aos povos do campo. No caso do Estado do Pará os dados apresentado no II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo em 2019, com base no Censo Educacional revela um total de 4.452 escolas fechadas no campo.

Podemos perceber que a Pesquisa Socioeducacional II - **Práticas Pedagógicas em Localidades Rurais** possibilita aos educandos um rico conhecimento da situação educacional nas escolas e comunidades do campo, o que lhes permite terem ciência da realidade da escola para a qual estão sendo formados. Dessa escola que o Movimento de Educação do Campo acredita que os educadores podem ajudar a construir a partir dos princípios que expomos no capítulo I.

A **Pesquisa III**, cujo tema é **Produção Educacional: Realidade das Localidades** objetiva realizar a comunicação das Pesquisas I e II às escolas e comunidades do campo, é a partilha de saberes materializando e disponibilizando produtos didáticos pedagógicos, culturais e bibliográficos, para promover a participação nas pesquisas e a mediação das comunidades/escolas nos processos de formação das educandas/educandos, especialmente pela criação e fortalecimento dos vínculos entre esses sujeitos-espacos.

Os produtos de intervenção pedagógica nas escolas e comunidades do campo visam abordar temas e problemas relevantes às problemáticas vivenciadas pelos sujeitos, como história, saberes, identidades (étnico-culturais, gênero, classe social, dentre outras), questão socioambiental, os conflitos agrários, agrotóxicos, agroecologia, além de temas relacionados à realidade das práticas educativas nas escolas do campo, como currículo, avaliação, evasão, etc. (UNIFESSPA, 2014), ou seja, as temáticas surgem a partir das Pesquisas I e II.

Dessa forma, a dinâmica metodológica na construção da Pesquisa Socioeducacional III, visando a socialização das pesquisas nas comunidades, pressupõe a materialização de produtos didáticos e/ou culturais e/ou bibliográficos, tendo como materiais as fontes e análises produzidas nas pesquisas Socioeducacionais I e II. Portanto, a atividade deverá apresentar três dimensões:

- 1-Sistematização geral das pesquisas** (Pesquisa I e II) já realizadas ou do tratamento de algum tema/problema identificado nas pesquisas;
- 2-Tradução da sistematização num material** (suporte) de comunicação do conhecimento para a escola/comunidade, podendo seu processo de produção ser realizado coletivamente num grupo local existente ou constituído para fins da atividade;
- 3-Socialização e interação na comunidade/escola** da produção materializada (UNIFESSPA, 2014, p. 36).

A socialização dos conhecimentos produzidos pelas Pesquisas poderá ser materializada através de diferentes suportes/produtos didáticos pedagógicos, tendo como referência:

- (a) Produções didático-pedagógicas:** atlas histórico-cultural; calendário histórico-cultural; cartografia sociocultural; jornal mural; cartazes pedagógicos; caderno ou cartilha didática, dentre outros;
- (b) Produções artístico-cultural:** peça teatral; grafiteagem; peça radiofônica; vídeo/filme; desenho e pintura com exposição artístico-educacional; exposição de fotos e imagens; festival de música; cordel, dentre outros;
- (c) Produções bibliográficas:** jornal na escola; artigo acadêmico-científico, dentre outros (UNIFESSPA, 2014, p. 36).

A **Pesquisa IV**, cujo tema é **Saberes Escolares**, realiza a investigação dos saberes escolares nas práticas docentes e currículo das escolas do campo visando: “**(i)** observar os saberes escolares na educação rural, enfocando as relações educativas e os conteúdos do currículo praticados, incluindo as questões socioambientais e agrárias e as classificações sociais (etnia, geração, gênero e classe social) e **(ii)** discutir a disciplinarização do saber no currículo escolar” (UNIFESSPA, 2014, p. 37).

A referida Pesquisa se materializa em conjunto de tempo/espaço com o Estágio-Docência I com tema **Observação Sistemática nos finais do Ensino Fundamental**. A metodologia construída para o desenvolvimento da Pesquisa e do Estágio Docência consiste de atividades:

-Estudo Dirigido: Estudar e comparar os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental) e o Currículo “Formal” do Ensino Fundamental (2ª etapa) da escola/município, com base nos seguintes critérios: concepções do conhecimento disciplinar; concepções de ensino; conteúdos previstos;

-Observação e pesquisa documental na escola: Estudar o Projeto Político-Pedagógico da Escola (concepção e princípios do currículo escolar); investigar-observar horas-aulas das disciplinas em série/ano do Ensino Fundamental (2ª etapa);

-Análise da Observação: Essa análise será realizada cruzando referenciais teóricos estudados nos Tempos Espaços Universidade e Localidade e os dados (descrições) das observações realizadas em sala de aula (conforme objetivos e roteiros) e nos documentos escolares (UNIFESSPA, 2014, p. 36).

A socialização da Pesquisa Socieducacional IV ocorre na V etapa do Tempo/Espaço Universidade e visa promover o debate envolvendo os educandos e os formadores das áreas de conhecimento que o Curso desenvolve. Momento em que as análises e debates devem contribuir no acompanhamento e orientação dos formadores do Curso no que tange a temas e conteúdos que se aproximam e interacionam numa perspectiva interdisciplinar na formação dos educandos, considerando as áreas de conhecimento e a realidade vivenciada nas escolas do campo.

A **Pesquisa V**, com o Tema **Cultura**, se materializa em concomitância com o Estágio Docência II- **Intervenção nos Anos Finais do Ensino Fundamental**, e objetiva realizar pesquisa-ação educativa interdisciplinar tendo como objeto a relação escola-comunidade, como espaços-sujeitos de produção cultural (UNIFESSPA, 2014, p. 37). O tema Cultura deverá ser compreendido no sentido ampliado, incluindo todas as atividades e produções humanas, consideradas pela não dicotomia entre objetividade e subjetividade, numa compreensão do mundo e das subjetividades que o conceito de cultura implica para cada sujeito formativo.

No processo de planejamento, os formadores de cada área de conhecimento, em conjunto com os educandos do Curso, constroem um roteiro prévio, observando questões como “educação em direitos humanos, educação ambiental, educação para as relações étnico-raciais, de gênero e geração” (UNIFESSPA, 2014, p. 39). O exercício da prática docente nas escolas das comunidades do campo deverá ser objeto de diálogo com os sujeitos envolvidos.

A metodologia da pesquisa-ação educativa interdisciplinar deve envolver os educandos do Curso nas áreas de conhecimento, os educadores profissionais que atuam nas escolas do campo, bem como os jovens educandos que se encontram nos processos formativos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Como parte da estratégia de educar pela pesquisa, os educandos das escolas do campo deverão ser envolvidos em todas as etapas (planejamento, desenvolvimento, sistematização e socialização), visando a apropriação das relações implicadas na educação como prática social específica, entre processos de produção de conhecimento e didatização do saber. Em linhas gerais, a pesquisa-ação educativa (intervenção) envolve atividades de pesquisa, estudo, produção educacional e socialização na escola-comunidade.

Com base na temática **Cultura**, os sujeitos educandos do Curso e os atores das escolas e comunidades do campo devem eleger um enfoque/tema gerador que contribua para o debate sobre o(s) projeto(s) cultural(is) presente(s) nas localidades, compreendendo sua historicidade, suas relações com processos de identidade e atuação pedagógica da escola (UNIFESSPA, 2014). Dessa forma, as etapas do processo da pesquisa-ação educativa se constituem de atividades integradoras da realidade social, da prática educativa e do Estágio Docência, envolvendo a comunicação/socialização da produção realizada na escola/comunidade.

A **Pesquisa Socieducacional VI**, com tema **Trabalho** em conjunto com o **Estágio-Docência III-Observação no Ensino Médio**, é realizada no **Eixo Temático Sistemas Familiares de Produção**, tendo o trabalho no campo como temática central, cujo objetivo é identificar, a partir da prática da pesquisa-ação interdisciplinar, as concepções de trabalho presentes nas atividades pedagógicas do Ensino Médio do campo ou na vivência em espaços não formais, com a juventude nas comunidades.

Na referida Pesquisa, é enfatizado o trabalho como princípio educativo nas comunidades no contexto de formação dos sujeitos do campo. Para tanto, foca na observação sistemática das práticas pedagógicas no Ensino Médio (trabalho docente e o sentido do trabalho dado no Ensino Médio no Campo pelos diferentes sujeitos) (UNIFESSPA, 2014). No caso da inexistência da oferta do Ensino Médio nas comunidades, a vivência-observação pode ocorrer em espaços não formais com a juventude.

O PPC do Curso apresenta justificativas para a escolha do tema do trabalho como foco da Pesquisa Socieducacional VI e Estágio Docência III no Ensino Médio, pois o Curso de Licenciatura em Educação do Campo se propõe a formar educadores que atuam, ou atuarão, nessa etapa da Educação Básica. Além de reconhecer que, historicamente, há concepções e

práticas diferenciadas de trabalho em disputa no campo, envolvendo os movimentos sociais, camponeses e a elite agrária do agronegócio, da mineração, da pecuária, entre outros na região do sudeste do Pará. Outra justificativa do trabalho como temática, advém do perfil do público atendido pelo Ensino Médio, a juventude do campo que, em sua vida cotidiana, a problemática do trabalho está posta.

Na construção da pesquisa, os educandos realizam observação das práticas pedagógicas desenvolvidas em diversas instituições formais (escolas que atendem o Ensino Médio) e não formais (igrejas, sindicatos, associações...) que enfatizam ou não as concepções de trabalho junto à juventude campo. Para tanto, observam e registram em detalhe o cotidiano desses espaços. As etapas de construção da Pesquisa VI e Estágio Docência III, se constituem de:

(i) Pesquisa-Observação Sistemática no Ensino Médio ou vivência a partir de observação sistemática em espaços não formal; **(ii) Registro sistemático/contínuo** das atividades pedagógicas desenvolvidas; **(iii) Entrevistas** com diferentes sujeitos do processo educativo observado; **(iv) Estudo dirigido** de referências teóricas que as áreas de conhecimento visam aprofundar (UNIFESSPA, p. 2014, p. 40).

Nos processos metodológicos para a construção da última pesquisa vivenciada ao longo do Curso, busca-se tratar a temática procurando interligar as práticas e os espaços formativos que se materializam nas escolas que atendem o Ensino Médio, com os processos educativos não formais em que a relação trabalho e juventude no campo é construída, nas comunidades a partir de suas atividades cotidianas de trabalho no campo.

Como parte da estratégia de educar pela pesquisa, os educandos em fase de Estágio Docência devem ser envolvidos em todas as etapas (planejamento, desenvolvimento, sistematização e socialização), visando à apropriação das relações implicadas na educação como prática social específica, entre processos de produção de conhecimento e atuação no contexto da sala de aula.

Os formadores e os educandos do Curso constroem o planejamento coletivo e o acompanhamento das práticas pedagógicas que envolvem a definição do tema a ser abordado junto aos sujeitos da Pesquisa, nas escolas do campo, nas turmas de Ensino Médio e em outras instituições ditas não formais. Por meio do enfoque de análise da relação educação, trabalho e juventude, devem buscar desenvolver atividades educativas de intervenção, baseadas no trabalho como princípio educativo e acentuando a importância da inter-relação

dos espaços formais e não formais de ensino no processo formativo dos sujeitos jovens do campo.

O PPC (UNIFESSPA, 2014) registra que as práticas educativas coletivas a serem desenvolvidas pelos educandos devem se nortear por questões como:

Qual a relação dos jovens com o trabalho, com a escola, família e relações sociais? Como a escola vem trabalhando a formação dos jovens na perspectiva da relação com o mundo do trabalho no contexto das necessidades das comunidades? Os conteúdos disciplinares e interdisciplinares vêm sendo trabalhados nessa perspectiva? De que maneira? Qual o nível de integração dos espaços formais e não formais de ensino? Como a pesquisa-ação participativa poderá contribuir para processos e metodologias integradoras do currículo e das práticas educativas? (p. 41)

Para a socialização do tempo/espaço localidade das práticas educativas desenvolvidas na Pesquisa VII e Estágio Docência IV, no último tempo/espaço universidade, os educandos apresentam todos os processos de pesquisa desenvolvidos nas salas de aula de Ensino Médio das escolas do campo e nas comunidades.

Na organização do Curso pela alternância pedagógica, o último Eixo Temático, V, **Campo, Territorialidades e Sustentabilidade**, é a síntese de todo o processo formativo do Curso e no tempo/espaço localidade se constitui no momento de produção acadêmica do trabalho monográfico de conclusão da formação dos sujeitos educandos. Para a construção do trabalho de TCC, os educandos da LPEC possuem um acúmulo de dados da realidade das escolas e comunidades do campo, pois a organização da alternância pedagógica pelas pesquisas socioeducacionais permite identificar as problemáticas, os temas que serão sistematizados e confrontados com a lente teórica durante sua produção.

A construção da alternância pedagógica no Curso LPEC/UNIFESSPA, a partir do PPC, é rica devido ao acúmulo de experiências que os sujeitos do processo formativo constroem ao longo do tempo histórico da Instituição junto aos povos trabalhadores do campo na região do sudeste do Pará. Dessa forma, o capítulo seguinte procura identificar e analisar, a partir das falas dos atores, considerando os 4 Eixos Temáticos definidos nesta tese, as contribuições da Alternância Pedagógica na formação do educador do campo.

CAPÍTULO 4 – CONTRIBUIÇÕES DA ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO: O OLHAR DOS SUJEITOS DO PROCESSO FORMATIVO

No presente capítulo, procuramos trabalhar as falas dos sujeitos da pesquisa no que tange as contribuições da alternância pedagógica para a formação do educador do campo, a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA, para construir as análises dos diversos olhares a partir do referencial teórico que optamos na construção da tese, procuramos considerar em tal processo de análise do objeto investigado, a totalidade no qual está imerso, tentando identificar as contradições, os pontos positivos, negativos, os conflitos, as dificuldades, os desafios e as potencialidades da alternância pedagógica na formação do educador do campo.

As falas do coletivo dos sujeitos (Educandos, Formadores e Movimentos Sociais) estão organizadas nos quatro Eixos Temáticos de análise que definimos a partir dos dados empíricos, quais sejam: quatro **Eixos I**-Alternância Pedagógica: formação, trabalho e terra nas práticas formativas do educador do Campo; **Eixo II**-Alternância Pedagógica: contribuições para uma formação humana, política do educador do campo; **Eixo III**-Alternância Pedagógica na formação do educador: contribuições que incidem nas dinâmicas das escolas, comunidades do campo e universidade; **Eixo IV**-Alternância Pedagógica na formação do educador e a produção do conhecimento a partir das práticas da pesquisa educativa.

Esclarecemos que a organização das análises das falas dos sujeitos nos Eixos Temáticos é apenas uma opção metodológica, pois as diversas contribuições da alternância pedagógica na formação do educador na LPEC/UNIFESSPA não se dão de forma isolada, estanque, mas interligadas e imbricadas num todo do processo formativo, envolvendo os diferentes tempos/espacos universidade/localidade.

4.1 Eixo I - Alternância Pedagógica: formação, trabalho e terra nas práticas formativas do educador do campo

No presente Eixo, retomam-se alguns princípios da Educação do Campo que apresentamos no capítulo I, procurando relacionar com o entendimento dos sujeitos da pesquisa que constroem a alternância pedagógica na LPEC.

No Eixo formação, trabalho e terra, as contribuições da alternância pedagógica nos processos formativos dos educandos do Curso LPEC/UNIFESSPA se materializam em dois

sentidos integrados. No primeiro, são as possibilidades da organização em tempo/espaço universidade/localidade que vem permitindo a materialização do **princípio da terra e trabalho como matrizes formativas** nas práticas educativas dos **educandos**. A segunda contribuição da alternância pedagógica, na forma como se organiza na LPEC com os TEU nos meses de Janeiro-Fevereiro-Julho/Agosto e os TEL em Março/Junho-Setembro/Dezembro, é **permitir que os educandos realizem o Curso sem ter que deixar a terra, o trabalho no campo para poder ter acesso ao ensino superior**; apesar das dificuldades materiais e financeiras para se manterem nos meses de TEU no Município de Marabá, ainda assim é considerado pelos sujeitos da pesquisa como a melhor forma de organizar a formação e garantir o direito do educador do campo à formação acadêmica.

Abordaremos, inicialmente, o primeiro aspecto das contribuições da alternância pedagógica nos processos de formação dos educandos LPEC que diz respeito aos princípios do Movimento de Educação do Campo, que é articular a formação o trabalho com a terra e a militância dos sujeitos do campo.

A materialidade de origem da Educação do Campo é da luta dos povos trabalhadores do campo pelo direito à terra. Assim, na síntese da I Conferência, em 1998, já sinalizava a importância de política de formação específica para educadores das escolas do campo, entendida como a que “trabalha desde os interesses, a política, a cultura, a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras nas suas diversas formas de trabalho e organização no campo” (I CNEC, 1998, p. 40), por meio de um currículo que relacione o trabalho com a terra em suas práticas educativas.

Nesse sentido, a alternância pode ser compreendida como “prática formativa que se constitui como uma estratégia teórico-metodológica de formação dos sujeitos do campo ancorada na relação Trabalho-Educação-Território” (HAGE; ANTUNES-ROCHA; MICHELOTTI, 2018, p. 3). Porém, é uma estratégia que não visa apenas intercalar tempo e espaço, mas se constitui em processo educativo que potencializa as dimensões que estruturam as formas de produzir e reproduzir a existência dos sujeitos do campo.

O Movimento de Educação do Campo, desde o início, reivindica, nos processos formativos, o imprescindível vínculo orgânico às matrizes do trabalho, como a necessidade da escola do campo trabalhar em seu currículo a relação trabalho e terra na produção de vida dos povos, pois a terra é a “identidade do campo” (KOLLING. et al., 1999, p. 68). Assim, entende-se que a educação “recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos, na luta e em luta como um direito social” (BRASIL, 2004, p. 35).

O Movimento de Educação do Campo, tendo a terra como matriz formadora, é compreendida por Fernandes (2012) como território identitário material e imaterial do camponês, e se caracteriza por confronto permanente, pois é o espaço em que as relações sociais se materializam: “O território camponês é o espaço de vida do camponês” (p. 747). E conceitua:

É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. [...] O território camponês entendido como fração ou como unidade é o sítio, o lote, a propriedade familiar ou comunitária, assim como também é a comunidade, o assentamento, um município onde predominam as comunidades camponesas (p.747).

Para o autor, o território camponês, além de ser uma unidade espacial, é também caracterizado pelo modo de uso desse espaço, que é razão de existência do camponês. A unidade espacial em que se transforma o território camponês é compreendida pelas relações sociais que o camponês constrói nesse espaço, por meio do “trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental” (FERNANDES, 2012, p. 747). É no território que os trabalhadores do campo lutam para construir suas territorialidades, entendida por Haesbaert (2007) como uma construção, por parte dos grupos sociais, de mediações espaciais – escola, igreja, plantação, indústria, que proporcionem o efetivo poder material e simbólico do território por parte dos grupos sociais. O poder que o autor se refere está relacionado ao econômico, o político, o cultural.

Para Becker (2007), a compreensão da territorialidade enquanto fenômeno social, cuja dinâmica está além da geopolítica do Estado, se relaciona ao valor das relações que os diversos grupos atribuem. No caso do território do campo no sudeste paraense, as territorialidades são diversas, como ribeirinhos, pescadores, assentados, quilombolas, extrativistas, indígenas, agricultores familiares, colonos, entre outros. São populações que convivem por meio de uma teia complexa de relações, mobilizações e movimentos sociais na luta pelo direito à terra para construir suas territorialidades singulares e plurais.

Para Fernandes (op. cit.), são as práticas das relações sociais que asseguram a existência do território camponês, e o território, por sua vez, promove a reprodução da diversidade de relações sociais que evidenciam as resistências e as culturas camponesas como produtoras dos territórios imateriais no enfrentamento, nas lutas permanentes contra os interesses capitalistas. Assim, a terra, como território dos povos do campo, conquistada por

meio de lutas nos confrontos permanentes, é entendimento presente, como vimos no processo histórico de construção do território no sudeste do Pará, que está imbricado na luta dos diversos povos migrantes, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, assentados, acampados pelo direito à terra para produção de existência, perante os representantes do capital e do Estado. Logo, o direito à terra, e os sujeitos intervindo nela, é referência diretamente ligada à construção do Curso LPEC e está presente nos Eixos Temático que orientam os processos formativos do tempo/espaço universidade/localidade.

Como vimos no capítulo III, o perfil dos educandos LPEC é de filhos de migrantes, hoje assentados, acampados da reforma agrária, indígenas, quilombolas, ribeirinhos. Logo, a terra e o trabalho na terra é referência intrínseca na sua formação. A luta pela terra, e depois a luta na terra, fazem parte da realidade dos sujeitos do Curso.

Na perspectiva teórica que estamos nos embasando, a categoria trabalho é compreendida como estruturante da vida humana (MARX, 2007), é pelo trabalho que o homem constrói a vida, é pelo trabalho que o homem cria as condições materiais de existência, produz conhecimentos que suprem as suas necessidades históricas, produz a cultura e a linguagem.

Na sociedade capitalista, o trabalho pode ser compreendido pela relação de interesses de classes sociais (como já explicitado acima), podendo servir para a alienação e degradação do ser humano pela classe burguesa dominante, que se nutre do trabalho alheio. Já na perspectiva da classe trabalhadora, o trabalho é fator que promove a formação, a humanização, torna o homem em humano, emancipa o próprio homem que vive do trabalho que realiza. O trabalho é a *práxis* humana que contribui para a transformação das condições materiais de existência.

A formação do educador do campo pela alternância pedagógica, envolvendo os processos formativos entre tempos/espaços na universidade e nas diversas localidades do campo, contribui para que os educandos do Curso LPEC/UNIFESSPA construam, reafirmem o entendimento da necessidade de ressignificar os valores de subordinação do trabalho à lógica do capital. Uma vez que constroem a visão política que o trabalho, como materialidade, promove a emancipação da classe trabalhadora, tem o trabalho no campo como valor central (ontológico) na sua formação enquanto educador. Compreendem que a atividade produtiva do trabalho humano é que dá sentido à vida.

Logo, é fundamental que, nos processos formativos do Curso em alternância, o trabalho humano seja abordado como categoria acadêmica e científica, que transforma a natureza para satisfazer as necessidades do homem, que se produz a partir do próprio trabalho

com a terra. A compreensão que os educandos trabalhadores do campo possuem é o de viver do próprio trabalho, e os processos formativos em alternância lhes permite entendimento de pertencimento com a terra na qual trabalham e produzem suas existências, ou seja, uma concepção de trabalho que não se reduz à perspectiva alienante de apropriação do trabalho alheio.

Na relação trabalho e terra no campo, que é a realidade dos educandos LPEC, Alentejano (2012) expõe o processo histórico, desde a escravidão, e mostra a exploração da classe dominante sobre o trabalhador no Brasil. Ressalta a diversidade de “relações de trabalho no campo que resulta numa diversidade ainda maior de trabalhadores do campo, há uma diversidade de formas de apropriação da terra e de relações com a natureza” (p. 756). Para o autor, a história do trabalho no campo evidencia heterogêneas tradições culturais que denominam os trabalhadores do campo em diversos territórios. No caso do Pará, o referido autor registra:

[...] seringueiros – os que trabalham com a extração do látex na Floresta Amazônica e que construíram, a partir do Acre, uma importante luta que articulou a bandeira da Reforma Agrária com a preservação da floresta e resultou na criação das reservas extrativistas; castanheiros – que seguiram a trilha aberta pelos seringueiros e se transformaram, sobretudo no Pará, em guardiões de uma das maiores árvores amazônicas ameaçadas pela sanha de madeiras, pecuaristas e agronegociantes em geral; quebradeiras de coco – mulheres que extraem o coco do babaçu e a ele dão inúmeras destinações e que se notabilizaram por defender o livre acesso aos babaçuais cada vez mais cercados por grileiros e fazendeiros no Pará (p. 756).

Entendimento compartilhado por Arroyo (2014), segundo o qual o processo de apropriação/expropriação da terra evidencia o padrão de poder no campo, e os trabalhadores da terra constroem o “autorreconhecimento de homens e mulheres indígenas, das flores, camponesas, quilombolas em lutas por territórios é uma das marcas identitárias dos coletivos na diversidade de movimentos sociais do campo” (p. 93). Assim, trabalho, terra, território são elementos que marcam a identidades dos trabalhadores no campo.

Segundo Alentejano (op. cit.), para além da diversidade de relações de trabalho, das denominações dos trabalhadores no campo, existe uma unidade inerente a todos que, por diferentes formas, estão submetidos ao controle e à exploração do capital, mediante o avanço da concentração fundiária da terra pela expansão da dominação capitalista sobre os territórios dos trabalhadores do campo. É uma realidade que faz parte de toda a classe trabalhadora que vive em histórico confronto com a classe dominante no campo, como vimos no capítulo III,

no caso do estado do Pará, e mais precisamente, na região sudeste, lutando contra os representantes do capital, que expropriam os trabalhadores da terra.

Para Alentejano (2012, p. 742), no Brasil, “terra é sinônimo de poder, riqueza e de disputas acirradas pelo seu controle”, existindo diversas formas de uso e de apropriação. Assim, o grande capital, por meio da propriedade privada, reafirma o poder sobre a terra por grandes latifúndios, que representam os seus interesses. No território do sudeste paraense, isso se evidencia pela expansão do agronegócio, do hidronegócio, do hidromineriologia (MALHEIROS, 2014) e promove a expropriação do trabalhador do campo de suas terras produtivas.

Porém, para além da forma dominante da propriedade privada da terra, Alentejano (2012, p. 743) registra o que se observa no Brasil em relação à terra: “é uma complexa realidade que envolve, de um lado, múltiplas formas de acesso coletivo e comunitário, e lutas pelo seu controle democrático” no que diz respeito a terras indígenas, quilombolas, e as ocupadas pelos movimentos sociais em luta pela reforma agrária.

No caso dos educandos do Curso LPEC, a grande maioria é oriunda de acampamentos, assentamentos da reforma agrária, existindo também os que são de comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas. Assim, se percebe o forte vínculo dos sujeitos do processo formativo com a terra. No entendimento de Caldart (2002, p. 20), “terra é mais do que terra”, é a marca dos traços identitários do educador da terra na construção da Educação do Campo, pelo conjunto dos movimentos sociais que materializam todos os dias a luta pela terra no Brasil e, mais precisamente, na região sudeste do Pará.

Assim, para os sujeitos do processo formativo (educandos, formadores e movimento social), se o Curso não fosse organizado em alternância pedagógica, que permite o retorno à terra, ao trabalho, ao lote para desenvolverem as suas existências material e imaterial (FERNANDES, 2012), a relação com o trabalho e a terra estaria comprometida e as práticas formativas do Curso seriam prejudicadas, uma vez que as atividades de trabalho no campo, em que os sujeitos vivenciam nos seus territórios, no uso da terra nas diversas comunidades e nas escolas do campo de onde são oriundos, enriquecem o Curso em alternância. A riqueza das culturas, dos saberes, dos conhecimentos no trabalho com a terra, que os sujeitos da formação constroem em seus territórios, alimenta os processos formativos dos tempos/espacos universidade e localidade no Curso.

A alternância pedagógica contribui para que sejam educadores qualificados, tenham acesso ao ensino superior e não deixem de ser trabalhadores do campo, não deixem de ter a

terra como referência de resistência, militância, de vida, e continuem produzindo, por meio do trabalho com a terra, os meios de suas existências.

Assim, os relatos de educandos, formadores e movimento social a seguir reafirmam a terra como matriz formadora na articulação com o trabalho e militância enquanto trabalhador do campo, que luta por direito de produzir sua existência em seus diversos territórios:

Uma das contribuições da alternância é permitir não deixar o campo, não deixar a terra, não abandonar o lote no assentamento, permite conciliar com o trabalho no campo. Você consegue trabalhar, estudar, sem deixar de ser militante, sem deixar de ser mulher, sem deixar de se cuidar, sem deixar de ser a mãe, a dona do lote, a agricultora, então é nesse aspecto que a alternância contribui na minha vida. Se o curso não fosse pela alternância, eu não conseguiria fazer o Curso de jeito nenhum, não teria como continuar em Marabá se não fosse pela alternância (Aline, Educanda LPEC.).

Olha, o Curso nesse modelo que foi desenvolvido pela alternância, para o nosso curso é o modelo mais viável. No meu caso, se o Curso não fosse nesse modelo pela alternância, eu não estaria frequentando, porque não teria como estar aqui cursando e ter que deixar o campo, o trabalho, a terra, o lote (Paulo, Educando LPEC.).

O trabalho como matriz formativa da educação do campo indica que os processos formativos do educador devem partir do entendimento de que a identidade da Educação do Campo é definida pela realidade dos sujeitos sociais, que se produzem por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho como produção material e cultural na existência humana. E no caso dos sujeitos do Curso LPEC (assentados, acampados, ribeirinhos, indígenas, quilombolas), é o trabalho com a terra que é levado em consideração nos processos de tempo/espaço universidade e, principalmente, localidade. São sujeitos que:

[...] lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela reforma agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (CALDART, 2002, p. 20).

Assim, os documentos registram o princípio pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos (BRASIL, 2004) e reconhecem que a Educação do Campo é construída na escola e fora dela, mediada por “saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho” (p. 38).

Logo, os processos formativos, que têm como referências tais princípios, consideram os saberes construídos na relação com a terra por meio do trabalho, como a produção familiar no lote, na roça. Assim, a formação em alternância parte do respeito a diversas lógicas de tempo/espaço na realidade dos sujeitos que, para terem direito à formação acadêmica, não podem abdicar do direito à terra, ao trabalho, à vida e à sua dignidade, pois vêm se constituindo por meio das lutas como sujeitos de direitos à educação.

Diversos teóricos vinculados ao Movimento de Educação do Campo debatem a terra como matriz formativa na relação com educação e trabalho. Assim, temos Arroyo (2007), para o qual a luta do Movimento de Educação é pela superação de políticas públicas generalista de formação, e demandam políticas de formação do educador que se nutre das “raízes e identidades culturais dos sujeitos socioeducativos, no modelo diverso de produção camponês, no trabalho, nas vivências, nas militâncias pelo direito à terra, ao território” (op. cit., p. 7).

Na ótica dos movimentos sociais do campo, o direito às políticas públicas de formação específicas para formar o educador que irá atuar nas escolas do campo precisam se pautar por uma formação ligada à terra, à cultura, ao território, ao trabalho intrínseco, ao modo de ser dos diversos povos do campo. Tais referenciais teóricos, políticos e culturais defendidos na formação do educador do campo podem permitir certa renovação da teoria pedagógica nos cursos de formação docente no interior das instituições formativas, pois são “dimensões esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica, abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores” (ARROYO, 2007, p. 23).

Na perspectiva do direito a uma política específica de formação do educador, o Movimento de Educação do Campo reitera a matriz pedagógica que deve orientar tal formação por “entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (op. cit., p. 26). A compreensão das especificidades e do potencial dos vínculos dessas relações que o sujeito do campo constrói a partir do seu lugar, na luta pelo território, e sua relação intrínseca com a terra, precisa ser componente essencial nos processos formativos dos cursos de formação de educadores do campo. A matriz pedagógica na formação específica do educador do campo, reivindicada pelo Movimento, advoga que:

[...] os programas de formação de educadores e educadoras incluem os conhecimentos do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar, conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra, pela

agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas (ARROYO, 2007, p.10).

Para o autor, é fundamental conhecer e inserir nos processos formativos dos cursos para uma específica do educador do campo, a centralidade da terra, do trabalho e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos e saberes dos povos do campo.

Segundo Arroyo (2014, p. 93), para além do caráter desumanizante que as relações de trabalho promovem, existe a dimensão da “terra como matriz formadora” na articulação entre terra e trabalho no campo, com virtualidades específicas que os trabalhadores constroem na relação terra e trabalho, partindo de um princípio formador e humanizador.

Caldart (2000) expõe as pedagogias construídas a partir das experiências educativas, dos movimentos sociais, como MST, que tem suas práticas no exercício da Pedagogia da Terra, que nasce a partir da compreensão de preservá-la, e a escola e o conjunto de educadores podem ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra, o manuseio e o cuidado da natureza para garantir mais vida; além da pedagogia do trabalho e da produção que brota do valor fundamental, que é necessário para garantir a qualidade de vida social que identifica os sujeitos sociais do campo com a classe trabalhadora, entendendo que as pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, por meio do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência, como já expunha Marx (2011).

Caldart (2012) expõe que a Educação do Campo combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território dos trabalhadores do campo. Para a autora, os sujeitos da Educação do Campo procuram construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho, o que já começa no acampamento, e continua depois em cada assentamento que vai sendo conquistado. A autora destaca que, pelo “trabalho educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência”. O trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola, por meio das práticas formativas dos atores envolvidos, pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana, como a cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isto, a escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho, e os educadores são fundamentais nesse processo.

O entendimento de que uma das principais contribuições da alternância na formação do educador do campo é proporcionar o vínculo com a terra, com o trabalho, com as vivências no campo é corroborado pela fala da Formadora da LPEC, que ressalta a alternância como parte de projeto formativo e político que o movimento do campo luta para construir:

A alternância, para nós, é um projeto formativo porque ela permite que os educandos possam construir, de forma mais aprofundada, mais sólida, uma formação que eles aprofundem teoricamente, mas que eles vivenciem o cotidiano das questões que estão sendo problematizadas na Universidade e que depois eles se aproximem da escola e já desenvolvam fortemente um trabalho nos espaços do campo, antes mesmo de serem considerado oficialmente um professor (Maura, Formadora LPEC).

Tal entendimento é partilhado pela representante do movimento social para a qual a alternância na formação do educador do campo é muito mais que uma estratégia de alternar tempo e espaço, é um princípio formativo que faz parte do projeto político de sociedade que o Movimento luta para construir, tendo a terra e o trabalho como matrizes.

[...] alternância ela faz parte do processo de construção do conhecimento conforme a nossa concepção, de um debate que a gente tem construído nacionalmente em articulações que extrapolam um convênio x, y ou b, de um edital tal e tal. **Na construção histórica da educação do campo, a gente entende a base da alternância pedagógica, a gente ver como construção de princípio, a alternância como necessidade fundamental na formação do educador** que articula o vínculo com a terra, com o trabalho, com a vida na construção de conhecimento comprometido com a classe trabalhadora, **então alternância ela é um princípio formativo ligado a um projeto de sociedade que o Movimento acredita**, então ela não é só alternar tempo e espaço (Maria Raimunda, MST.).

A Educação do Campo tem um compromisso político com a classe trabalhadora, na intenção da construção de um novo projeto de sociedade que defende os interesses dos trabalhadores. Na I Conferência, consta o desafio de vincular as práticas dos sujeitos com o “processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional [...] tem um compromisso com a Vida, com a Luta e com o Movimento Social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade (I CNEC, p.2). As práticas em Educação do Campo refletem uma concepção de sociedade, mundo, ser humano e de natureza que preserva a autonomia dos sujeitos.

Assim, os sujeitos que militam pela construção da Educação do Campo, nos diversos territórios, apresentam compromisso político, e entendem que a educação é comprometida com a emancipação social da classe trabalhadora. Logo, os processos formativos em

alternância não são diversos apenas em estratégias pedagógicas de tempo/espazo/universidade/localidade, eles são ricos na intenção de construir transformações nos territórios educativos de escolas e comunidades onde os sujeitos estão inseridos, pois a alternância para o Movimento “é um princípio formativo ligado a um projeto de sociedade” (Maria Raimunda, MST.).

Para alguns educandos que viveram muito tempo no campo e no contexto atual não estejam diretamente nas comunidades do campo, o processo formativo da alternância permite que continuem mantendo os vínculos identitários com o trabalho, com a cultura, com a terra. A alternância é vista como um princípio educativo que garante direitos.

Atualmente, eu moro na cidade de Canaã dos Carajás, mas eu vir de outras comunidades, eu sempre vivi no campo. A alternância pedagógica é um desafio para muitos de nós que somos do campo, mas ela vem com esse perfil de reconhecer nós como sujeitos da educação do campo, reconhecer como? Trazendo alternativa, **eu entendo a alternância pedagógica como princípio educativo como reconhecimento dos sujeitos que possibilita ao sujeito do campo fazer a sua formação em nível superior**, sem ter que se ausentar completamente do campo. Com certeza, se o curso não fosse organizado pela alternância pedagógica, eu não estaria no curso. Acho que foram mesmo as minhas raízes de ser do campo, de ter meus pais lá no campo. [...] ver um curso desse tão enriquecedor, quando li todo o edital, todo o PPC, eu falei assim, eu vou ter que entrar, eu vou ter que contribuir com a minha comunidade com um curso tão rico (Valdinei, Educando LPEC.).

Tal entendimento é corroborado por outra educanda que vivencia o processo formativo pela alternância e mantém vínculo orgânico com a dinâmica das vivências dos sujeitos do campo:

Acho que se o Curso não fosse pela alternância, eu não estaria no curso, não estaria fazendo, não, porque é muito complicado na dinâmica que a gente vive, eu não falo só por mim, mas tipo a gente que mora no campo, que trabalha no campo, **nesse princípio da alternância pedagógica é essencial, porque consegue conciliar com o trabalho**, é muito difícil ainda assim para algumas pessoas vir nos dois meses para a universidade, mas ainda assim consegue conciliar com o trabalho no campo. E se tivesse que passar o tempo todo na cidade estudando, ainda tem isso de sair da sua comunidade para vir para cidade estudar, é difícil porque a pessoa teria que largar o campo, porque não consegue se manter, então sem alternância é muito complicado (Nieves, Educanda LPEC.).

A alternância pedagógica é uma estratégia metodológica de formação para os sujeitos envolvidos na LPEC na UNIFESSPA, que permite aos sujeitos do campo o acesso ao ensino superior, mas também é compreendida pelos educandos e movimento social como princípio

formativo. Para Alencar (2015), a etimologia da palavra princípio, que está no dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2001, p. 2.299), ajuda no entendimento de seu sentido:[...] o que serve de base a alguma coisa, causa primeira, raiz, razão, ditame moral, regra, lei, preceito; [...] proposição elementar e fundamental a uma ordem de conhecimento; fonte ou causa de uma ação”.

É o entendimento de princípio que, de acordo com termo em grego, “arché”, indica “aquilo que dá origem a todas as outras coisas”. Coaduna-se com a noção de princípio formativo presente nas vozes dos sujeitos da LPEC, que não concebe outra maneira de formação que não seja em alternância pedagógica, pois a mesma possibilita o vínculo com a terra, com o trabalho, com a identidade dos povos nos territórios.

Dessa forma, a alternância, compreendida como princípio formativo, se refere à decisão do coletivo dos sujeitos do processo formativo de que, apesar existem outras alternativas institucionais de proceder a formação dos educandos, a exemplo dos cursos regulares, a opção adotada e pela qual não abrem mão é por alternância, pois concluem que está é a base da formação que propicia a garantia do alcance dos objetivos defendidos para a formação do educador do campo. A alternância é a causa primeira, é assim o princípio básico que sustenta a prática formativa e se estabelece como o caminho por onde todas as ações pedagógicas planejadas no TEU e no TEL precisam passar, o que configura a alternância como condição *sine qua non* para a realização da LPEC na UNIFESSPA.

Os relatos expõem a importância da alternância pedagógica da forma como se organiza na LPEC/UNIFESSPA: contribuir para a manutenção dos vínculos identitários dos sujeitos. Para Caldart (2002), a identidade dos povos que militam pela educação do campo é diversa e os processos formativos precisam construir o “fortalecimento da identidade de sujeito coletivo” (p. 20). E a luta por políticas públicas de formação do educador visam uma nova identidade do educador, que pode ser cultivada tendo como referência a cultura, o trabalho, a relação com a terra, os movimentos sociais, as formas organizativas das militâncias dos povos a partir de suas diversas identidades.

As práticas formativas em alternâncias, que os sujeitos constroem garantindo a permanência dos vínculos com as diversas identidades dos povos do campo, contribuem para a garantia do princípio educativo como reconhecimento dos sujeitos. Nesse sentido, a alternância, vista como estratégia teórica metodológica, contribui, segundo Caldart. et al. (2006), para que, desde o início, a formação do educador o constitua como “pesquisadores durante o próprio processo que os forma educadores. Como sujeitos do campo, desafiam-se a olhar para dentro, a mergulhar na constituição de sua própria identidade e da identidade dos

diferentes ciclos de vida de suas comunidades” (p. 6), pois, antes de tudo, são povos do campo, trazem suas identidades para o cerne do processo formativo.

A questão da identidade é trabalhada por Freire (1992) em que este relaciona a construção da cultura por meio de processos educativos de educadores comprometidos com as causas do oprimido, que pode contribuir para conscientização numa perspectiva que respeita os valores das diversas identidades culturais da classe trabalhadora no campo. As práticas formativas em alternância, no momento em que assumem a identidade dos povos do campo, permitem aos educandos desenvolverem atitudes transformadoras da realidade social na qual estão inseridos.

Arroyo (2014) ressalta o papel dos movimentos sociais do campo na construção das identidades dos sujeitos no vínculo com a terra como matriz formadora, no momento em que se organizam em “lutas por terra, território repõem a centralidade política da terra” (p. 95) nas relações de trabalho. Os coletivos dos trabalhadores constroem pedagogias de resistências em seus processos formativos e promovem discursos, debates teóricos sobre a perspectiva do trabalho como princípio formador que humaniza.

Apesar das possibilidades e das potencialidades da formação do educador em alternância em contribuir na preservação dos vínculos com o trabalho no campo, na relação com a terra com os territórios camponeses (FERNANDES, 2012). Alguns educandos relatam os desafios em fazer o Curso LPEC e manter as atividades de militância, de lutas nos movimentos sociais, pois o curso é resultado das reivindicações históricas dos sujeitos coletivos na Região do Sudeste do Pará:

Eu, como participo do movimento social, do MST, é difícil porque tem muitas atividades que a gente tem que organizar e que a gente lutou bastante para ter o Curso pela alternância, desde o PRONERA, e a gente tem lutado para manter o Curso, e a gente tem lutado para poder manter os estudantes no Curso. **Se não tivesse a alternância pedagógica, com certeza eu não estaria no curso** (Nieves, Educanda LPEC.).

No entendimento dos educandos, a organização da formação em alternância, como se materializa na LPEC, contribui para que mantenham a relação com os movimentos sociais, entendidos como sujeitos socioeducativos, que formam suas identidades de militantes, enriquecendo o Curso, mas também possibilita que o retorno para as atividades formativas no âmbito do movimento sejam permeadas pela construção dos conhecimentos dos tempos/espços na universidade, escolas e comunidades do campo.

Para os educandos comprometidos com a militância, com a Educação do Campo, que busca construir um projeto popular de sociedade, não é possível desvincular a formação acadêmica da formação política que os alimenta na busca por direitos à terra, ao trabalho, à educação. Como se evidencia “acho uma coisa muito importante são os movimentos sociais essenciais para a alternância no Curso, e também o trabalho militante, por que se a gente tem isso no curso é por que os nossos professores, muitos deles agem como militantes da educação do campo e estão juntos com os movimentos sociais(Nieves, educanda LPEC).

Nesse sentido, Arroyo (2014) ressalta o papel dos movimentos sociais nos processos formativos ao “reporem a terra, o trabalho, como símbolos de lutas e reações, origem da consciência, de ações coletivas por outras relações de trabalho por outro sistema de produção, apropriação da terra” (p. 99).

O representante do Movimento Social Sem Terra - MST ressalta que a mobilização dos trabalhadores do campo, apesar das dificuldades, vem possibilitando alguns avanços no sentido do acesso a cursos na academia, a exemplo da Licenciatura em Educação do Campo, organizada em alternância pedagógica que contribui para a construção de conhecimentos politicamente comprometidos com os povos do campo:

Apesar das dificuldades, nós temos acumulado, com a mobilização dos camponeses, alguns avanços em ter acessado cursos nas universidades federais, em cursos como a Licenciatura em Educação do Campo. Nesse método da alternância e para nós como movimento social ele é fundamental porque além de permitir que uma parcela de nossa base social, os agricultores, os camponeses acesse os conhecimentos acadêmicos através dos cursos formais pode com certeza por esse método da alternância ter um tempo que ele dedique do ponto de vista da formação acadêmica na sala de aula, o acesso aos formadores que aprofundam os temas, mas ao mesmo tempo a alternância permite que no retorno às comunidades eles possam confrontar a teoria das diversas disciplinas do conhecimento humano com as atividades de trabalho no campo que os camponeses desenvolvem, isso com certeza para mim fortalece o compromisso de que o educador formado a partir dos princípios da educação do campo ele tenha um maior compromisso com a sua realidade social (Jorge Néri, MST.).

Para Silva (2010), é o Movimento de Educação do Campo que nos últimos anos vem expandindo as experiências formativas de educadores por meio das alternâncias nas parcerias com o Estado e instituições parcerias. Realidade que, para Molina (2015), representa riscos e potencialidades, pois a institucionalização dos cursos, como a Licenciatura do Campo, pode representar a perda da centralidade de princípios, como a das práticas em alternâncias dos tempos/espacos e relação teoria e prática com o exercício da *práxis* no contexto das escolas e comunidades do campo. Por outro lado, formação em alternância “guarda imenso potencial de

reassignificar os processos de produção de conhecimento, nas situações nas quais se promove verdadeiramente uma intensa troca de tempos e espaços de aprendizagens, nos quais as diferentes dimensões da vida integram-se aos processos de produção do conhecimento” (p. 14).

No relato do representante do Movimento Social MST, a formação em alternância na LPEC se constitui em referência de qualidade na prática educativa dos educadores formados no Curso que atuam nas comunidades e escolas do campo. Uma formação que se dá pelo compromisso político em materializar os princípios da Educação do Campo e, ao mesmo, retornar para o Movimento com potencial qualificado para atuar junto aos sujeitos coletivos do campo.

Assim, ao contrário dos riscos para a alternância apontados por Molina (2015), que podem acontecer em cursos de licenciaturas do campo que não garantem o tempo/espaço educativo nas comunidades do campo. Percebemos que no Curso LPEC, apesar de dificuldades estruturais e financeiras para materializar os tempos/espaços universidade e principalmente o acompanhamento nas escolas e comunidades do campo, a alternância pedagógica nas práticas dos tempo/espaço localidade se materializa a partir das condições de vida e trabalho no campo, contribuindo para uma formação que tem como referência a relação – formação-trabalho – terra, partindo dos territórios onde os educandos militam e retornam de forma qualificada nas suas intervenções na realidade social dos sujeitos, por meio de práticas contra-hegemônicas.

No entendimento do representante, a formação em alternância na LPEC “fortalece o compromisso de que o educador formado a partir dos princípios da educação do campo ele tenha um maior compromisso com a sua realidade social” (JORGE NÉRI, MST.), à medida que a formação em alternância reforça, potencializa o vínculo orgânico dos educandos.

4.2 Eixo II - Alternância Pedagógica: contribuições para uma formação humana, política do Educador do Campo

No referido Eixo, se retoma os princípios que orientam as práticas formativas em Educação do Campo, que expusemos no capítulo I. A formação humana é referência que se faz presente desde as primeiras produções teóricas do Movimento de Educação do Campo. A síntese da I Conferência apontava, nas concepções da escola do campo, a necessidade das práticas curriculares dos sujeitos se pautarem na perspectiva da educação para formação humana. Nas proposições da II Conferência (2004), ressaltava-se **a formação humana**

vinculada ao campo como um projeto emancipatório que precisa estar relacionada ao conjunto das políticas públicas de agricultura familiar, reforma agrária, nas relações de poder de luta por territórios que os povos do campo vão “construindo resistências por meio do modo de produzir e reproduzir a existência, modo de vida baseado em valores de solidariedade, participação, valorização humana, transformação social” (p. 21).

Uma perspectiva de educação como processo de transformação humana e emancipação social no contexto escolar e fora dela. No entendimento de Caldart (2000), os educadores têm papel importante ao se assumirem como “trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar” (p. 43).

Na compreensão do Movimento, a educação que constrói valores visando a formação humana tem como finalidade ajudar no desenvolvimento da inserção crítica na dinâmica da sociedade, pois isso contribui para o educador perceber o campo como lugar de sujeitos de direitos, que produz história, que produz conhecimentos. Os cursos de formação de educador em alternância, que materializam os princípios da Educação do Campo, vêm possibilitando “formação humana e a capacitação dos sujeitos em diferentes campos do conhecimento que possam gerar e gerir novas alternativas e ações no campo, estabelecendo sempre a terra como mediadora deste” (CALDART, 2000, p. 44).

Segundo Tonet (2006), na perspectiva materialista histórica-dialética, a plena formação humana integral, que possibilita a emancipação do homem, só é possível numa sociedade não dividida em classes, ou seja, livre da propriedade privada.

Ao promover uma educação dualista, a classe burguesa dominante tem acesso à educação elaborada, que lhe prepara para assumir as posições de liderança, e à classe trabalhadora é delegada uma educação de menor qualidade, o suficiente para poder ter formação para continuar sua função no mercado de trabalho, uma educação que faz separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Ao contrário dos princípios da sociedade capitalista, dividida em classes que orientam a educação hegemônica, a concepção materialista histórico-dialética da sociedade entende que educação, para contribuir na formação humana emancipada, tem como referência a visão omnilateral (GRAMSCI, 1982). Tal concepção de educação nos processos educativos procura levar em conta todas as dimensões do ser humano em suas condições objetivas e subjetivas, material/imaterial, necessárias ao desenvolvimento das potencialidades humanas e emancipação de todos os sentidos humanos (ético, moral, intelectual, estético, físico), pois a

educação é uma criação social dos homens historicamente situados e deve contribuir para a construção do homem em sua totalidade.

Dessa forma, a educação que busca construir uma formação humana emancipada e com a classe trabalhadora, no sentido de que esta última possa ter uma formação que os capacite e ajude nas lutas, nos enfrentamentos com a classe dominante, visando superar os elementos fundamentais como a propriedade privada e a divisão do trabalho, é uma educação embasada na luta política, na crítica da realidade social, ampla, que se articula ao contexto econômico, político, cultural vivenciados pelos sujeitos; uma educação que, na materialidade das práticas educativas no contexto da escola e fora dela, estabelece relações de conhecimentos acadêmicos com a realidade dos sujeitos do processo formativo, que prima pela conscientização política visando a tão sonhada formação humana para a emancipação.

No pensamento de Freire (1987, 1997, 1979), a formação humana que constrói a emancipação dos sujeitos é um dos temas centrais, que só pode ser alcançada por meio de uma educação dialógica e problematizadora entre os sujeitos dos processos educativos. Assim, da sociedade capitalista opressora, que promove apropriação da força de trabalho da classe trabalhadora e expropria o homem do acesso dos bens que produz como fruto do seu trabalho, precisa ser combatida, entre outros, por meio de uma educação que problematize a realidade concreta do oprimido, pois auxilia na libertação da consciência humana e contribui para que os sujeitos lutem pela transformação da realidade na qual estão inseridos e alcance a emancipação social.

Na educação Freiriana, a intensão de libertação é força impulsionadora ao buscar trabalhar na perspectiva da emancipação social dos oprimidos, que se constrói no processo histórico das ações do homem que é um ser de relações. Num processo de “ação reflexão dos homens no mundo para transformá-los”, um exercício de *práxis* (FREIRE, 1970, p. 79).

Assim, em Freire, o educador, comprometido com a humanização, assume importância fundamental, pois ao construir a educação dialógica e problematizadora, contribui com práticas educativas carregadas da crítica da realidade social na qual os sujeitos oprimidos estão imersos. É uma educação importante para os processos de conscientização que o oprimido vai construindo a partir da sua condição no mundo, uma vez que, em Freire, a educação problematiza as diferenças culturais, políticas, econômicas da condição social e busca construir, através do diálogo, a consciência crítica dos sujeitos para a transformação da realidade de opressão.

A educação problematizadora de Freire é o ato educativo permeado pela concepção política, pois não existe neutralidade, ou é bancária, que procura manter o oprimido na

condição de oprimido, ou é libertadora, que visa a construção de práticas educativas conscientizadoras dos sujeitos sobre suas condições no mundo e contribuem para a intervenção. Nessa perspectiva, o objetivo da escola e do educador é ajudar o educando a ler o mundo para transformá-lo.

Assim, a formação em alternância pedagógica possibilita a relação direta dos educandos LPEC com a realidade social, econômica, cultural, objetiva, real das escolas e comunidades, por meio das pesquisas do tempo/espaço localidade. Além de contribuir para que os educandos construam uma formação humana emancipadora não só no sentido do olhar sensível para a realidade dos sujeitos nas escolas e comunidades do campo, mas, principalmente, para uma formação que lhes impulse a construir transformações das condições materiais de existência dos sujeitos.

Os processos formativos do educador em alternância contribuem para construção de uma visão crítica, ampliada da realidade e dos processos educativos, que se constrói nas escolas e comunidades do campo, como “por que não dá para conhecer a realidade e não fazer nada” (NIEVES, EDUCANDA LPEC.). Isso coaduna-se com o entendimento de Caldart (2002, p. 33) de que “educador é aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana”. A formação do educador do campo na LPEC, por meio da alternância, tem intencionalidades (CALDART, 2007, p. 8) que envolvem “formação/transformação humana”.

Nas falas dos sujeitos do processo formativo sobre a alternância pedagógica, podemos perceber diversos princípios da Educação do Campo, como formação contextualizada, política com um olhar humano, no sentido de sensibilidade para a dinâmica de vida dos trabalhadores do campo, que é proporcionada pelas pesquisas nas escolas e comunidades nos momentos de tempo/espaço localidade. Assim, nos relatos que seguem, estão presentes conceitos, como: formação humana, emancipação, compreensão crítica e problematizadora da realidade, visão política, totalidade, transformação social, *práxis*, direito.

A realidade das escolas e comunidades do campo contribui para uma formação contextualizada, humana, que busca as transformações no exercício da *práxis*.

A alternância pedagógica na LPEC, ao possibilitar processos formativos orientados pelo exercício de pesquisa de campo, de estágio nas escolas e nas comunidades e assentamento dos educandos, materializa o princípio da Educação do Campo, que é uma formação contextualizada, humana, na medida em que permite conhecer a realidade dos sujeitos do campo.

[...] Então, a alternância pedagógica ela permite fundamentalmente a contextualização da formação, uma formação política, o vínculo da formação acadêmica às experiências socioproductivas, políticas, culturais, histórica dos camponeses na região. Além disso, ao aproximar teoria e prática, é o motivador da indissociabilidade entre teoria e prática no exercício da *práxis*, há o exercício de uma formação teórica pautada pela realidade, então essa indissociabilidade entre teoria e prática, que é discutir o real nos fundamentos teóricos aprender os fundamentos teóricos numa relação e olhar sobre o real, isso é fundamental (Evandro, Formador LPEC.).

Freire expõe que os sujeitos das práticas educativas problematizadoras constroem *práxis* que lhes põem frente aos desafios, aos riscos da existência real na qual o oprimido se encontra, fato que exige uma tomada de posição do educador do campo diante da realidade. Para Rossato (2010, p. 325), a *práxis* em Freire pode ser “compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. Assim, no relato do formador, os processos formativos em alternância possibilitam a constante relação entre teoria e prática, por meio das pesquisas, que permitem o contato direto com a realidade dos trabalhadores do campo, além de contribuir para ações e posicionamentos críticos junto aos sujeitos nos diversos espaços educativos das escolas e comunidades do campo.

A formação do educador do campo pela alternância pedagógica na UNIFESSPA vem contribuindo para que os educandos se vejam como sujeitos de direitos e que podem contribuir junto com os demais sujeitos das comunidades onde estão inseridos.

[...] acho que a contribuição da alternância no curso pra mim é de 100%, porque depois que eu entrei na universidade, no curso eu vejo a minha comunidade com outros olhos, não vejo só como uma comunidade carente, mas através dessa alternância, mas através desse apoio teórico que a gente recebe aqui, eu vejo que a minha comunidade tem potencial para não ser o que ela é hoje, porque é aonde a gente pode estar investindo e buscando os nossos direitos na comunidade, de reivindicar os nossos direitos, e a gente tem potencial para isso. E hoje o curso veio abrir uma estrada para mim para dentro da minha comunidade, porque antes eu olhava e só via a minha comunidade como se fosse uma coitada, que a gente não tinha outra alternativa, que a alternativa era só obedecer, e jamais se impor, jamais reivindicar, porque a gente por **ser pobre e preto**, a gente não tinha esse poder, mas hoje, depois que eu comecei a estudar, eu percebo que os caminhos não são por aí, que a gente pode sim estar reivindicando os direitos da gente (Santana, Educanda LPEC.).

A formação em alternância, ao promover a relação teórica e prática, contribui para uma formação conscientizadora da realidade social na qual está inserido, que o impulsiona a construção do exercício da *práxis* com a compreensão da luta por direitos, que é a busca

principal do Movimento de Educação do Campo, pois compreende a educação como direito humano. Como ressalta Caldart (2012), na tríade Campo, compreendida pelo protagonista dos Movimentos Sociais, a educação se materializa nos processos formativos, na escola e nas lutas sociais, e na política pública, para a reivindicação da universalização de direitos no âmbito do projeto popular de sociedade.

É interessante perceber no relato acima que a formação lhe permite se enxergar como sujeito de direitos, o que, segundo Arroyo e Fernandes (1999), para os movimentos sociais do campo na luta pela educação para todo e qualquer cidadão, passa pelo terreno dos direitos básicos e fundamentais que precisam ser garantidos pelo Estado, por meio de políticas públicas efetivas, e que precisam estar articuladas a outras ações, como saúde, habitação, à terra, à cultura produzida socialmente, ao conhecimento, visando a formação humana do homem, da mulher, da criança e jovem do campo:

[...] O movimento social do campo representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram o quanto se reconhecem como sujeitos de direitos (p. 18).

Os movimentos sociais do campo, ao conceberem a educação como um direito humano fundamental, têm como referência dispositivos legais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao afirmar que toda pessoa tem direito à educação, pois é um direito que cria condições para a garantia dos demais direitos, uma vez que tem possibilidade de poder empoderar e proporcionar a busca por outros direitos no campo. É justamente a compreensão da educanda LPEC.

Os sujeitos do processo formativo no Curso LPEC enfatizam que uma das contribuições fundamentais é a possibilidade de construção de uma formação política.

Eu acho que esse Curso é o Curso que deveria entrar, porque eu me transformei, eu acho que se eu tivesse entrado num curso de pedagogia qualquer, eu acho que eu não seria a pessoa que eu sou hoje, eu acho que eu mudei assim demais, a minha visão política, crítica, foi assim, Ave Maria! Eu não sei dizer em palavras o tanto que eu mudei, e mais legal ainda é conseguir entender a partir do meu contexto social, a partir da minha comunidade, então acho que o Curso mudou muito a minha formação (Gisely, Educanda LPEC.).

Para educandos como Rafael, a formação em alternância possibilita a construção de uma prática pedagógica que procura romper com a concepção urbanocêntrica na escola do campo.

[...] quando eu entrei no curso, eu não tinha visão política de nada, eu achei estranho assim, puxa eu vou pesquisar a minha comunidade, aquele negócio tão atrasado. Eu também eu acho que a alternância é de suma importância para a formação política. Eu creio que se não fosse ele (curso) talvez nem emprego eu teria, porque eu já trabalho como educador e através dele eu tento valorizar, eu tento passar de maneira bem voltada a minha área nos princípios da educação do campo, não fazendo como alguns professores na minha escola que eu trabalho, por exemplo, não entendem o que é educação do campo, então eu tento passar o máximo possível para eles um modo diferente de trabalhar em sala de aula, que não seja visão urbanista. Então eu vejo assim que o curso pela alternância é muito importante para minha formação crítica, sempre tento problematizar o que trabalho com os educandos (Rafael, Educando LPEC.).

Caldart (2010) apresenta como positivo os resultados dos cursos de formação de educadores, como a Pedagogia da Terra, por meio do Pronera, organizados em alternância que potencializa a formação pela pesquisa nas escolas e comunidades do campo, e expõe que a aproximação dos educandos com a realidade concreta promove o:

[...] sensibilizar-se para o estudo daqueles sujeitos específicos, apaixonar-se pelos "achados de pesquisa", racionalizar a compreensão da realidade e entusiasmar-se com as novas possibilidades de estudo e de ação... Entre dar-se conta e aproveitar os conhecimentos que já se tem sobre a realidade pesquisada, à medida que a maioria dos estudantes fez o trabalho de campo no mesmo lugar e em que mora ou trabalha, e "estranhar" ou "desnaturalizar" essa mesma realidade, formulando perguntas, muitas perguntas (CALDART, 2010, p. 15).

A formação pela pesquisa promove um descortinar da realidade para muitos educando que, apesar de atuarem nas comunidades, quando adentram o curso por meio dos processos formativos em alternância nas pesquisas na realidade, constroem um novo olhar, num movimento entre analisar e propor, compreender e tomar posição, distinguindo (enquanto processos) o tempo da pesquisa do tempo da "intervenção" ou da "militância política" (p. 15).

O Movimento de Educação do Campo expõe, em seus princípios, a necessidade de uma formação política do educador, na intenção que sua prática educativa no contexto da escola e das comunidades esteja a serviço dos interesses da classe trabalhadora, do projeto de sociedade que acredita. Assim, partimos da compreensão de Freire (1997), ao considerar que não há educação neutra, ou seja, ela sempre está vinculada a uma concepção de sociedade, logo é um "ato político e como não é possível separar política de educação, o ato político é

pedagógico e o pedagógico é político” (p. 25). A educação é um processo de conhecimento, mas também um compromisso ético que implica reconhecer-se no mundo fazendo parte de um determinado projeto de sociedade.

Para Costa (2010), Freire, ao conceber a educação como ato político, não neutra, enfatiza que o educador, numa concepção “progressista assume o compromisso com as classes populares, no reconhecimento do nosso lugar histórico onde nos situamos e buscamos ser mais” (p. 322). Nesse sentido, faz parte da função social da escola e do educador crítico, uma formação política em favor do oprimido, orientando suas práticas a partir da realidade, da cultura da classe trabalhadora, pois os conhece como homens e mulheres constituídos de significados.

É com base nos pressupostos de Freire que compreendemos os relatos dos educandos ao exporem que os processos formativos em alternância na LPEC contribuem para uma formação política, crítica da realidade social, nas quais os sujeitos das escolas e comunidades do campo estão inseridos. As práticas em alternância, ao relacionarem teoria e prática, possibilitam aos educandos o exercício da *práxis* nos espaços onde atuam. A formação em alternância permite ao educando perceber sua identidade camponesa, a enxergar as comunidades e os trabalhadores do campo como produtores de cultura, de conhecimentos. No dizer de Freire, um educador, no qual o ato político que constrói a favor da classe trabalhadora, por meio de práticas problematizadoras, partindo da realidade social, busca construir com os sujeitos do campo a transformação para o seu lugar no mundo.

Assim, os educandos ressaltam que se o Curso não fosse organizado pela alternância pedagógica não teriam a visão política ampliada que reproduzem em suas práticas pedagógicas, no contexto da escola, e nas comunidades do campo. Alguns destacam que se o curso não fosse em alternância, até poderiam fazê-lo, mas com certeza não teriam a compreensão crítica que vêm construindo.

[...] não teríamos essa mesma visão política que tenho hoje, provavelmente eu estaria reproduzindo o que nossos professores nas escolas nas comunidades falam, tanto que nós temos professores no Curso que são assim que só reproduzem, e a gente condena, mas muitas das vezes eles só estão reproduzindo a formação que foi ofertada para ele, da forma como ele aprendeu. [...] talvez eu até estivesse devido a necessidade de ter um curso de nível superior, porque para ter uma vida razoável, para você se manter nessa sociedade, você precisa ter algum curso, e se você consegue passar num vestibular que é tão difícil passar, você estaria nele por necessidade, mas com certeza não teriam essa concepção, essa visão que temos hoje (Adriely, Educanda LPEC.).

[...] acho que não teria essa visão crítica, a gente ia ser um professor igual como tivemos no ensino médio (Rafael, Educando LPEC.).

Assim, depreendemos que a formação em alternância do educador do campo na LPEC vem contribuindo para materialização de princípios da educação do campo, como compreender o contexto social dos trabalhadores do campo na escola e diversos espaços, relacionar os conteúdos em sala de aula a partir da realidade dos sujeitos do campo, valorizar a cultura dos povos do campo nos processos educativos e superar a visão urbanocêntrica presente no currículo escolar.

Para Valdiney, a formação pela alternância pedagógica vem contribuindo para uma visão ampliada dos fatores sociais e dos processos formativos que podem se materializar nas escolas e comunidades do campo:

[...] para mim foram muitas as contribuições da alternância na minha formação, a alternância me possibilitou a ter uma visão mais ampliada. [...] alternância pedagógica te ajuda a se inserir e entender melhor o seu lugar. E isso me possibilitou muita coisa, hoje eu só tenho mesmo a dizer que esse curso veio me transformar, como pai de família, trabalhador, estudante, educador (Valdiney, Educando LPEC.).

Para a representante do Movimento Social MST, que acompanha os diversos processos formativos em alternância, apesar das dificuldades de muitos compreenderem a importância da alternância na formação do educador do campo, é possível perceber contribuições para uma formação humana, sensível à realidade social dos trabalhadores e povos do campo:

[...] compreender de que ela é importante em nossa constituição **da formação humana, desse profissional que a gente quer um profissional comprometido com processos de transformação de realidade, aquela realidade que precisa ser transformada, como diz Paulo Freire.** Então, a alternância pedagógica vai dá exatamente essa base e afirmar a convicção do processo de transformação, de possibilidades que tem de transformação da realidade e a partir do momento que você conhece, que você desvenda, que você discute, que você problematiza, que você faz todo um processo de pesquisa, de estudo dessa realidade. É um processo de formação que pode fazer a diferença na vida dos sujeitos compreendendo a gente como sujeito de necessidade objetivas, subjetivas nas diversas dimensões que o ser humano tem (Maria Raimunda, MST.).

Segundo Caldart (2010), as experiências formativas de cursos organizados em alternâncias de educadores do campo, que desenvolvem estratégias de formar pela pesquisa, vêm possibilitando:

Constituem-se pesquisadores durante o próprio processo que os forma educadores. Como sujeitos do campo, desafiaram-se a olhar para dentro, a mergulhar na constituição de sua própria identidade e da identidade dos diferentes ciclos de vida de suas comunidades. Reeducação o olhar para ver relações humanas e condições socioeconômicas antes naturalizadas. Aprender e apreender a construção das categorias científicas como instrumento de leitura crítica de suas realidades (p. 16).

Nos relatos dos educandos, constata-se que é por meio do exercício de pesquisa nas escolas e comunidades que se possibilita um novo olhar para a realidade das escolas e comunidades do campo nas quais os educandos da LPEC atuam. O que, no entendimento de Caldart (op. cit.), seja um dos principais ganhos que a formação de educadores do campo em alternância, em diversas estratégias metodológicas, vêm possibilitando.

Outros educandos enfatizam que o Curso organizado em alternância vem lhes possibilitando um olhar mais sensível, mais humano para a realidade social dos sujeitos que adentram a escola do campo.

O Curso transforma a gente num ser humano melhor, num professor humano. No curso, eles ensinam a gente ser um professor crítico, um ser humano que seja amoroso, que seja capaz de compreender as dificuldades de cada sujeito que está ali na escola. Apesar dos formadores do Curso pedirem para focar na nossa realidade, para a gente se voltar para a realidade do campo porque foi dali que nós saímos, é ali que nós que vivemos, é ali que nós vamos atuar, mas a gente é formado que se caso a gente for trabalhar na cidade a gente possa saber trabalhar com as especificidades de cada indivíduo (Adriely, Educanda LPEC.).

Com relação à formação humana, no sentido de ser sensível à realidade dos sujeitos nas escolas e comunidades, Caldart (2002) expõe que um dos desafios dos coletivos dos educadores do campo é organizar o ambiente educativo que gere necessidades diversas, como “aprender a rever posturas, de se relacionar com as pessoas, de descobrir suas capacidades e virtudes, de criar novas formas de expressão, de produzir mais no trabalho, de ser mais sensível, mais humano” (p. 47).

Porém, a autora ressalta que, para que as aprendizagens sejam realmente educativas, no sentido positivo, é preciso que o educador que assume a postura humana exercite a atenção aos fenômenos que os sujeitos manifestam nas práticas formativas “interpretando as reações e os comportamentos de cada educando (e também de si mesmos) e ajustando formas e conteúdos do processo pedagógico em andamento” (CALDART, 2003, p. 47). É o entendimento que se coaduna com os posicionamentos assumidos pelos educandos da LPEC nos momentos de construção das ações educativas nas escolas e comunidades, pois as

planejam a partir de um olhar sensível à realidade que se apresenta no contexto real e reflete uma postura humana, que não é de indiferença, mas de identificação. Paulo Freire (1997) já expunha que o ensinar, enquanto especificidade humana, exige saber escutar, exige respeito aos saberes dos educandos e, principalmente, exige do educador humano o exercício da crítica sobre a prática.

Para Caldart (2010), o exercício da pesquisa na formação inicial dos educadores do campo nos cursos que se organizam em alternância não é no sentido de encurtar tempo ou formar pesquisadores profissionais, uma vez que, para o Movimento, a intenção é proporcionar processos formativos em que, por meio do formar pela pesquisa em contato com a realidade concreta, o educador tenha compreensão de “potencialidade para a realização da formação humana, para a emancipação humana. Isto é, na possibilidade que propicia para a formação de sujeitos críticos, com capacidade de problematização, organização, manejo e produção de conhecimento” (CALDART, 2010, p. 16).

Os educandos relatam que a formação pela alternância vem contribuindo para uma atuação que visa o empoderamento dos sujeitos do campo que sejam ativos no território, valorizando as suas identidades de camponês.

[...] sobre a alternância, sobre o Curso ele fez com que eu mudasse certas atitudes que nós tínhamos em relação às pessoas, além de criar na gente um senso mais crítico, um senso mais assim de observar antes de estar agindo, de ver como é o ser humano, a gente ensina isso para os educandos das escolas e das comunidades para eles terem isso, essa visão crítica para que eles se percebam como sujeito, dentro de sua realidade. A educação do campo, nessa forma de alternância de você estar no tempo universidade em contato com vários autores, com conceitos e também voltar para a sua realidade e se sentir lá dentro, faz com que criamos um senso crítico, sensível, de você se perceber e de fazer as pessoas se perceberem dentro do próprio local (Adriely, Educanda LPEC.).

Os educandos enfatizam que é a materialização da alternância pedagógica no Curso da LPEC que permite a explicitação dos princípios da educação do campo no processo formativo. É a alternância que mantém, que nutre a identidade do curso nos referenciais da Educação que os povos do campo almejam nos aspectos políticos, emancipatórios dos sujeitos.

A alternância pedagógica para nós é princípio formativo da educação do campo porque não tem como desvincular o nosso tempo universidade do nosso tempo localidade porque o que a gente aprende no curso a gente tenta ampliar dentro das escolas do campo, tentando identificar se há mesmo uma proposta de educação do campo nas escolas dentro das comunidades. A importância da alternância pedagógica é fundamental e eu acho que sem a

alternância pedagógica era um curso vazio, não tem como eu falar dos sujeitos sem eu querer conhecer o sujeito, como tem um poema do Vital que diz para você me educar, você precisa me conhecer (Mileny, Educanda LPEC.).

O olhar de alguns formadores da LPEC que adentraram no Curso via concurso do PROCAMPO nos mostra que os processos formativos em alternância pedagógica, em que se materializam os princípios da educação do campo, vêm contribuindo para uma visão ampliada, crítica, política e passam a se perceber como sujeitos do campo, assumindo suas identidades de camponeses:

[...] Então foi quando eu me encontrei na educação do campo e num curso por alternância e a partir de muitas leituras vem abrindo a minha cabeça para compreensão da proposta de educação do campo e isso para a minha formação foi tão importante porque até então eu não tinha coragem de dizer eu sou do campo, porque a minha origem é do campo, não tinha ainda essa coragem, foi essa vinda para a área da educação do campo que comecei a valorizar a minha identidade, eu sou do campo, meus pais são pescadores (Gaya, Formador LPEC.).

É interessante perceber que as contribuições da alternância para uma formação política, humana, vêm sendo construídas não só pelo conjunto do educandos, mas também pelos formadores da LPEC que adentraram no Curso mais recentemente, e passam a atuar com as práticas formativas em alternância que, a todo o momento, interagem com a realidade social, econômica, cultural, política dos povos do campo.

Como vimos no capítulo I, um dos princípios da Educação do Campo é a identidade dos povos do campo, o sentimento de pertencimento que os unifica no sentido de lutar por direitos como a educação. No relato do formador acima, podemos perceber o sentimento de pertencimento que vem sendo construído. Para o Movimento, pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade, e isso é um sentimento que move os sujeitos a defenderem as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração. Ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à alimentação, à educação e à saúde, os sujeitos do campo vão criando e recriando as suas identidades de pertença com a natureza, com o trabalho, com as práticas culturais, com os saberes e suas comunidades (BRASIL, 2004, p. 42).

Nos relatos dos educandos, formadores e movimentos sociais, o sentimento de pertencimento, de identidade que os sujeitos foram e vêm construindo a partir do contato com as escolas e comunidades do campo, oportunizados pelas pesquisas no tempo/espço localidade, contribui diretamente para uma formação política, crítica e humana, que se evidencia em práticas diretamente comprometidas com a classe trabalhadora do campo.

4.3 Eixo III - Alternância Pedagógica na formação de educador: contribuições para transformações nas escolas, comunidades do campo e Universidade

Os momentos de construção das Pesquisas Socioeducacionais no tempo/espaço universidade e, principalmente, no tempo/espaço localidade, vêm possibilitando aos coletivos de educandos a materialização de propostas curriculares que intencionam construir práticas pedagógicas referendadas nos princípios da educação do campo e visam incidir na realidade das escolas e comunidades do campo nos diversos municípios de onde são oriundos.

No entendimento de formadores do Curso, como o Prof. Evandro, são várias as contribuições da alternância pedagógica na formação do educador do campo, no âmbito da LPEC, com destaque para a possibilidade da construção de uma formação pela *práxis*. E esta se constitui como um grande diferencial na perspectiva de uma formação contra-hegemônica ao modelo de formação docente, orientado pelos princípios advindos do capital, que os organismos internacionais imprimem para as grandes políticas de formação dos profissionais da educação no Brasil:

E o que tem de diferencial? E qual a grande contribuição da alternância pedagógica para a formação dos educadores? Duas coisas: primeiro, ela permite uma formação pela *práxis* porque mobiliza os educadores em formação a uma reflexão sobre a realidade em que eles vivem, sobre as práticas históricas desenvolvidas por eles enquanto membros de uma comunidade camponesa, por seus pares, por suas comunidades, as práticas desenvolvidas no contexto dos assentamentos e demais comunidades rurais, mas também na escola. Então, a alternância pedagógica ela é fundamentalmente um espaço, um instrumento, um estímulo ao exercício da *práxis* reflexiva, da *práxis* crítica criativa, ela é o que permite a formação dos educadores se dar como exercício de *práxis*, para o exercício de *práxis* (Evandro, Docente LPEC.).

No contexto da Licenciatura do Campo na UNIFESSPA, a contribuição da alternância pedagógica para o exercício de *práxis* acontece mediante a intencionalidade de construir uma formação do educador por meio da pesquisa e do trabalho como princípio educativo que norteia e garante a materialidade da alternância nos processos formativos envolvendo os diferentes tempos/espacos.

[...] e isso é feito por meio do exercício da pesquisa como princípio educativo que é o elemento que vai sustentar a alternância pedagógica principalmente o exercício da pesquisa como princípio educativo, e o trabalho como princípio educativo, então, esses dois elementos os educandos eles ao irem às comunidades fazerem pesquisas, irem às comunidades

realizar seus estágios, suas atividades de intervenção, de ação a partir dos dados que eles levantam, analisam, interpretam. Isso também é a grande contribuição da alternância pedagógica para a formação do educador, na licenciatura do campo há uma formação pela pesquisa desde o início do curso, eles são colocados durante o tempo comunidade há um exercício de produzir dados, manipular instrumentos, pensar metodologias de pesquisa, de organizar esses dados no tempo escola e debater esses dados, então eles estão ao tempo todo num exercício durante o tempo comunidade (Evandro, Docente LPEC.).

No entendimento do formador LPEC, a pesquisa e o trabalho, como princípios educativos, permitem uma formação pelo exercício da *práxis* e contribui para que o educador do campo incida por meio de duas práticas pedagógicas nas escolas e comunidades do campo:

[...] então, a grande contribuição da alternância pedagógica na formação do educador no âmbito da licenciatura do campo é isso, é permitir uma formação pelo exercício da *práxis* contemplando a prática da pesquisa, contemplando a prática do trabalho pedagógico como instrumento reflexão e transformação da realidade educacional nas escolas e nas comunidades e nos assentamentos. A alternância pedagógica é fundamentalmente um campo de *práxis*, da formação pelo exercício da *práxis* e para a *práxis* porque assim eles vão aprendendo a ser educadores e aprendendo a ser pesquisadores ou reaprendendo no caso daqueles que já atuam como educadores nas escolas do campo de como intervir na realidade na qual estão inseridos (Evandro, Docente LPEC.).

O entendimento dos formadores do Curso é de que a alternância pedagógica contribui para a formação de um educador do campo que constrói a *práxis* criativa nas escolas e comunidades do campo por meio das pesquisas no tempo/localidade e nas relações que estabelece com o conhecimento acadêmico na universidade:

Então, para mim, a concepção de *práxis*, porque é essa a concepção que orienta no nosso PPC, a concepção da *práxis* pedagógica, o nosso Curso a forma como ele é orientado, ele dar conta dessa concepção de *práxis*, mesmo quando o professor não direciona o seu conteúdo, a sua atividade, porque tem professor que diz – não mais o conteúdo da minha área é muito específico, mesmo quando ele não direciona o educando ele precisa o tempo todo fazer a reflexão e relacionar a teoria e a prática no sentido da *práxis*, ele precisa o tempo todo fazer essa reflexão, ele precisa fazer e leitura de forma mais teórica, mas ele precisa o tempo todo construir as relações, porque ele vai precisar fazer um trabalho formativo nos assentamentos e nas demais comunidades rurais e eu acho que a alternância consegue dar conta desse princípio da *práxis* formativa para a construção de conhecimento nesse sentido da *práxis* (Maura, Docente LPEC.).

O entendimento de *práxis* é bastante amplo e, na perspectiva de Marx, em obras como Teses sobre Feuerbach (1999), versa sobre a necessidade de concebermos a atividade humana

como atividade objetiva e sua importância para uma atuação "revolucionária", prático-crítica (p. 1), uma vez que é na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento (p. 1). Dessa forma, o entendimento marxiano é de que o discurso sobre a realidade social precisa estar acompanhado de ações práticas na intenção da transformação de tal realidade.

Marx considera que os homens “são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, entende que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado” (p. 2) para poder construir ações transformadoras. A modificação das circunstâncias das atividades materiais do homem na sociedade só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora, uma vez que a realidade da essência humana é o conjunto das relações sociais não abstratas e faz parte de uma forma determinada de sociedade historicamente constituída.

Assim, na sociedade capitalista de produção, o trabalho, entendido como *práxis* humana, pode ser compreendido pela relação de interesses de classes sociais, podendo servir para a alienação e degradação do ser homem pela classe burguesa dominante, que se nutre do trabalho alheio, ou na perspectiva da classe trabalhadora, em que o trabalho é fator que promove a formação, a humanização e torna o homem em humano, emancipa o próprio homem que vive do trabalho, que realiza o trabalho e a *práxis* humana, e contribui para a transformação das condições materiais de existência.

Em Gramsci, a Filosofia da *Práxis*, enquanto ação histórica e transformadora, está presente em sua concepção de sociedade, que deve ser analisada em seus processos contraditórios, dinâmicos e dialéticos nas correlações de forças, ou seja, para ele, a sociedade não é estática, pois entende que a ação do homem, de forma consciente, transforma a realidade. Para Gramsci, a educação não serve apenas para defender os interesses hegemônicos da burguesia dominante, mas pode também construir a contra-hegemonia em favor dos interesses das classes subalternas, que promove a emancipação do sujeito e passa a atuar na sociedade de forma ativa por meio de participação nos processos políticos, econômicos e culturais nos quais estão inseridos.

Assim, no dizer de Gramsci (1977, p. 20), “a filosofia da práxis não busca manter os ‘simplórios’ na sua filosofia primitiva do senso comum”, ao contrário, procura conduzi-los a uma concepção de vida superior”, tornando-se expressão das classes subalternas” que querem educar a si mesmas na arte de governo”.

Caldart (2008) relembra que a história da Educação do Campo demarca que a mesma não se origina na teoria acadêmica educacional, mas da diversidade de práticas coletivas dos

sujeitos do campo em seus territórios materiais e simbólicos. Porém, a teoria é necessária para analisar a realidade concreta das práticas contra-hegemônicas, na perspectiva de *práxis*, ou seja, de transformação do *status* societal capitalista, e reafirmar a concepção de educação na dimensão emancipatória da classe trabalhadora.

A formação do educador do campo em alternância pedagógica, envolvendo os processos formativos entre tempos e espaços na universidade e nas diversas localidades rurais, contribui para que os educandos da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA construam, reafirmem o entendimento da necessidade de ressignificar os valores de subordinação do trabalho à lógica do capital, pois constroem a visão política que o trabalho, como materialidade, promove a emancipação da classe trabalhadora. Assume o trabalho no campo como valor central (ontológico) na sua formação e, enquanto educadores, compreendem que a atividade produtiva do trabalho humano é o que dá sentido à vida.

Assim, a prática educativa dos sujeitos em Educação do Campo, a partir da relação teoria e prática, é no sentido de materializar a *práxis* transformadora da realidade com intencionalidade política de consciência de classe, a classe trabalhadora, no sentido da emancipação social, de construir a epistemologia da *práxis*. Segundo Silva (2017),:

Quando se procura construir elementos que subsidiem a epistemologia da *práxis*, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. Este, como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade. Em síntese, entende-se que a epistemologia da *práxis* permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las, pois a dialética do próprio movimento transforma o futuro, e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo (p. 4).

É o sentido de *práxis* libertadora, desde a Pedagogia do Oprimido, exposta por Freire (1983), que, “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação [...]. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (p. 21).

A prática da pesquisa como princípio educativo que materializa os processos formativos do Curso, organizado pela alternância pedagógica, vem permitindo que os educandos construam práticas amparadas nos princípios da Educação do Campo, e visem transformar a realidade dos sujeitos do campo na medida em que permitem intervenções comprometidas socialmente:

A alternância pedagógica tem cumprido esse papel na garantia dessa estratégia, que é formar educadores pela pesquisa, e uma pesquisa comprometida socialmente, o curso garante a pesquisa-ação como possibilidade de intervenção na realidade socioeducacional dos sujeitos do campo (Nilsa, Docente LETRAS.).

Segundo Molina (2010), o Movimento de Educação do Campo assume como indispensável à prática de pesquisa os processos formativos, visando a produção de conhecimento junto aos povos do campo e ações transformadoras da realidade social. Nos momentos de produção das pesquisas junto aos trabalhadores do campo, é preciso levar em consideração o conhecimento produzido no modo de vida dos povos do campo e na *práxis* dos diversos movimentos sociais, uma vez que o confronto entre “os projetos de sociedade, exige que os trabalhadores não apenas dominem o conhecimento da ciência, mas que não abandonem outras referências de produção de conhecimento construídas nas próprias práticas e lutas sociais” (p. 13).

Assim, a intencionalidade das pesquisas no âmbito do Movimento é produzir novos conhecimentos, tendo como referências os conhecimentos dos povos do campo, bem como fortalecer, valorizar, afirmar/reafirmar a produção dos conhecimentos pelos sujeitos do campo.

Nesse sentido, Fernandes (2006) expõe que o *lócus* das pesquisas em Educação do Campo precisa ser construído considerando os modelos de projetos de educação do campo como territórios material e imaterial em disputa no Brasil. Assim, é importante que os sujeitos pesquisadores (educandos, formadores, movimentos sociais) tenham ciência que lutamos para fortalecer e produzir conhecimentos pelo modelo do paradigma da questão agrária, que procura “contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais – campo como espaço de vida” (p. 25). As pesquisas em Educação do Campo, para o autor, precisam ser tomadas como meio para o desenvolvimento dos territórios dos povos do campo, ou seja, tem uma intencionalidade, não é só pesquisar por pesquisar. No caso das Pesquisas Socioeducacionais que os educandos LPEC constroem, elas lhes permitem identificar, analisar problemáticas vivenciadas na realidade das escolas e comunidades, possibilitando a construção de práticas educativas que incidem na realidade social dos sujeitos nas escolas e comunidades do campo. Como expõe o relato da Docente LPEC.

(...) Embora alguns deles ainda não tenham essa segurança, essa certeza de que a pesquisa só contribui para a formação deles, mas a gente quando os ouvi nas socializações, nossa! é um mundo de elementos que eles trazem dessa realidade das comunidades, da escola, do seu viver, da sua família, do seu espaço, do seu lote, das ações nos movimentos sociais. De se

compreenderem dentro da realidade. Hoje a educanda dizia assim professora, eu sou professora dessa escola que eu fui observar, mas eu nunca vi tanta coisa, quando eu estava só trabalhando, como agora que eu fui como observadora com outro olhar a partir da teoria, o tanto de coisa que eu descobri, que eu compreendi, que eu percebi nesse olhar dentro da escola, das disciplinas, do método do professor, da questão pedagógica, da articulação escola comunidade. (...) a pesquisa como princípio educativo ela tanto é uma base de sustentação da produção do conhecimento do nosso educando, bem melhor do que ele está só sentado estudando, só lendo o teórico tal, e quando ele está em campo, claro que ele está orientado teórica e metodologicamente, ele tem muito mais condição de refletir sobre os dados da realidade, é um mundo de dados, mundo de informações, que inclusive é desafiante para pensar a educação como processo produzido social e politicamente como o currículo descontextualizado, o fechamento das escolas, a desvalorização do professor, as práticas autoritárias e paternalistas nos sistemas de ensino (Margarida, Docente LPEC).

Freire (1997) comenta que ensinar exige pesquisa e que “pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (p. 14). Assim, a pesquisa dos educandos LPEC nas escolas e comunidades é carregada de princípio educativo e compromisso político com os sujeitos.

Michelloti. et al. (2010) identificam práticas educativas contra-hegemônicas nas pesquisas em Educação do Campo que vêm sendo desenvolvidas por educandos dos diversos cursos de formação de educadores, de um modo geral, e por movimentos sociais. E os autores ressaltam a importância do Movimento de demarcar, reforçar cada vez mais a necessidade de “articulação entre a práxis da pesquisa e a práxis dos trabalhadores do campo, bem como a identificação de estratégias para uma transformação social dentro da própria circunstância em que estamos envolvidos (espaços institucionais e de vida)” (p. 36).

Assim, percebemos a importância da pesquisa nos processos formativos em alternância na LPEC, pois vem contribuindo para a produção de conhecimentos nas escolas e comunidades do campo, potencializando transformações na realidade dos sujeitos do campo, bem como orientando o formar pela pesquisa no âmbito da universidade como instituição formadora.

Para os autores, as pesquisas que os sujeitos dos cursos em Educação do Campo produzem junto aos trabalhadores do campo vêm ampliando os diálogos e redirecionando-as a partir dos protagonismos dos diversos povos do campo que, em vários momentos, participam ativamente da produção de novos conhecimentos. Ou seja, as pesquisas vem possibilitando que os educandos, formadores dos cursos, movimentos sociais e demais sujeitos do campo interajam e construam aprendizagens.

Nesse sentido, Freire (1983) já apontava que o ato de pesquisar é constituído de caráter educativo e compromisso político do pesquisador para com os sujeitos em um processo dinâmico que, à medida em que pesquiso, me educo:

[...] a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito, pesquisar ou educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1983, p. 36).

Assim, as pesquisas que os educandos da LPEC realizam nas escolas e comunidades do campo possuem a intencionalidade de *práxis* no sentido de que não só relacionam as teorias e as práticas construídas nos tempos/espacos universidades/localidade, mas constroem novas ações educativas que provocam transformações na realidade.

Michelloti (2007) reflete sobre as práticas educativas em torno da tríade produção, cidadania e pesquisa, em que procura analisar as relações envolvendo a produção camponesa como base para um projeto de desenvolvimento camponês, que resgate sua cidadania plena, historicamente negada, e que o coloque como “sujeito protagonista de sua construção a partir de sua capacidade de organização, de luta e de produção dos conhecimentos” (p. 91). Nesse sentido, as pesquisas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo vêm promovendo o “reconhecimento da escola do campo como espaço de produção de uma matriz científico-técnica camponesa” (p. 92).

Arroyo (2012a) reconhece como característica dos cursos de formação de educadores do campo a constituição de “coletivos de produtores-pesquisadores de conhecimentos sobre a própria prática de formação tanto nas pesquisas, no tempo comunidade e na dinâmica social, política, cultural e pedagógica do campo, de seus povos e dos seus movimentos” (p. 357).

A formação pela pesquisa no Curso da LPEC, na forma como organizam as alternâncias em sete pesquisas nas escolas e comunidades do campo, vem possibilitando referências nos povos trabalhadores do campo como produtores de conhecimento, bem como muitos educandos se percebem como produtores de conhecimentos junto aos sujeitos do campo.

As contribuições do processo formativo do Curso em alternância na formação dos educandos é a construção de práticas educativas que promovem transformações nas escolas e comunidades do campo. São práticas que se organizam por elementos teóricos e metodológicos da alternância pedagógica que os sujeitos conhecem a partir de suas experiências na LPEC. Os dados da pesquisa evidenciam diversos princípios da Educação do Campo que se materializam nas práticas dos educandos.

Nesse sentido, os relatos dos formadores do Curso, que acompanham os processos formativos, identificam diversas experiências que vêm sendo desenvolvidas em escolas e comunidades onde já existe um coletivo de educadores formados na LPEC, que procuram pautar os princípios da Educação do Campo:

[...] a ideia da licenciatura é fazer incidir um coletivo de educadores para as escolas do campo. Então, antes da gente construir qualquer princípio da educação do campo nas escolas, a gente precisa ter sujeitos formados para materializar os princípios. Então, nas escolas em que a gente já tem uma quantidade grande de estudantes da Licenciatura do Campo, esses estudantes têm que desenvolver o tempo/espço localidade nas escolas. Eles conseguem envolver o conjunto de sujeitos que atuam nas escolas. Então, nessas escolas, a gente tem experiência da escola de Boa Esperança do Burgo, a gente tem experiência da Vila Limão, a gente tem experiências na Palmares II, tem experiência no Frei Henri, tem experiência na Escola Carlos Marighela no Assentamento 26 de Março, a gente tem experiências que os educandos estão tentando construir na Escola do acampamento Hugo Chaves de incidir os princípios da Educação do Campo (Maura, Docente LPEC.).

Os relatos dos educandos corroboram com esse entendimento, de que as práticas educativas construídas pelos coletivos de educadores formados na LPEC na Escola da Vila Limão, no Município de Jacundá, procuram se referendar nos princípios da educação do campo:

[...] nós que viemos das pesquisas na escola da **Vila Limão**, nós percebemos uma realidade diferente, porque a escola tem um corpo docente que já passou pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, aí eles colocaram isso na prática deles enquanto docente de se pautar pela Educação do Campo (Adriely, Educanda LPEC.).

Os processos formativos em Alternância na LPEC vêm contribuindo para a construção de saberes e práticas educativas (ANJOS, RIBEIRO, 2016) que se pautam pelos princípios da Educação do Campo nas escolas e comunidades.

Como vimos nos capítulos I e II, a intencionalidade do Movimento de educação pela construção de políticas públicas de formação do educador é no sentido de que este possa

construir práticas educativas contra-hegemônicas nas escolas e comunidades referenciadas nos princípios que o Movimento defende, que podem contribuir para a construção da escola do campo.

Porém, expomos, também, o modelo de formação hegemônica que se orienta pelos princípios do capital propagado pelos organismos internacionais que primam pela epistemologia da prática que, segundo Neto (2012), “baseia-se na compreensão de que o mundo resume-se às nossas impressões sobre ele, às nossas vivências cotidianas”. Essa epistemologia se propõe a resolver problemas imediatos que a realidade apresenta sem, contudo, estabelecer relações com o texto social, político, econômico, cultural da sociedade de classes na qual estamos inseridos; é desprovida de aprofundamentos teóricos que possam permitir ao profissional construir uma visão de mundo crítica e política, que questione o *status quo* social. Há uma supervalorização da prática pela prática, desprovida de acúmulo teórico que lhe permita analisar as situações em que a prática é realizada no contexto da escola.

A formação dos educadores em alternâncias na licenciatura em Educação do Campo é no sentido oposto, pois visa construir uma formação que afirme a epistemologia da *práxis* no sentido apontado por Molina e Hage (2015).

Há exigências concretas de um trabalho pedagógico que se centra no princípio da *práxis*, como modo de conhecimento que articula, em um mesmo movimento, teoria e prática, conhecimento e realidade. Assim, o trabalho pedagógico deve contribuir com a perspectiva de que os educandos desenvolvam a capacidade de articular a leitura de suas realidades, valendo-se do conhecimento científico, aprofundando desde as releituras e análises que vão se tornando complexas à medida que os educandos vão avançando em sua escolarização, no decorrer da alternância dos tempos e espaços educativos, qualificando, assim, as intervenções em suas comunidades (p. 21).

São diferenças fundamentais que demarcam diferentes concepções de formação, pois a perspectiva hegemônica se orienta pelo pragmatismo defendido pelos organismos internacionais em que a prática substitui, diminui e restringe a importância da teoria, por entender que ela é o elemento mais importante ou suficiente para garantir a formação com a qualidade desejada para o mercado. Ao passo que, na formação por alternância, ocorre o processo de relação teoria e prática que, a partir de atuação crítica, política da leitura da realidade, constrói a *práxis* educativa, que não tem apenas a intencionalidade de resolver problemas imediatos, mas procura contextualizá-los de forma ampla, estabelecendo relações com os fatores políticos, econômicos, sociais na sociedade de classe.

Assim, a formação do educador, nos princípios da Educação do Campo, que tratamos no capítulo I, visa a “concepção ampliada de formação”, que faz a crítica da realidade social e que deve possibilitar uma visão de totalidade, em contraposição à visão excludente e fragmentada das situações econômicas, políticas e culturais que orientam historicamente a educação rural, que se ancora nos modelos econômicos oriundos do capital. Dessa forma, se combate os “pacotes” educacionais de orientação externa dos organismos internacionais. Os dados da pesquisa indicam que a formação por alternância propicia essa formação crítica da realidade social, com visão da totalidade das escolas e comunidades do campo, no contexto, principalmente, da região do sudeste do Pará.

Nesse sentido, os relatos dos educandos se coadunam com as falas dos formadores do Curso e nos mostram experiências, como a proposta pedagógica **Escola em Movimento**, que vem sendo desenvolvida na Escola Carlos Marighela, no Assentamento 26 de Março, no Município de Marabá. A referida proposta nasceu da necessidade de garantir o atendimento aos educandos que vinham sendo prejudicados pelo alagamento das estradas, o que impossibilitava a passagem do transporte escolar até as comunidades para levar os educandos à escola. Tal situação ocasionava o não cumprimento dos dias letivos.

Assim, Educandas LPEC e integrantes do Assentamento 26 de Março, que atuam na Escola Carlos Marighela, explicitam os princípios teóricos e metodológicos da alternância pedagógica, que vêm organizando as práticas educativas e que ajudam a construir os princípios da Educação do Campo na proposta Escola em Movimento.

[...] na Escola Carlos Marighela que eu atuo, procura-se trabalhar a alternância pedagógica, trabalhar com a pesquisa, então desde que os educandos eles estão lá na escola, eles estão pesquisando também, eles estão fazendo o trabalho de campo, porque a alternância tem um dia que é só para poder praticar o tempo comunidade, tem a questão do trabalho como princípio educativo, eles também exercem a coletividade. Isso tudo que a gente vai aprendendo no Curso a gente consegue ir trabalhando com as crianças da escola básica, e não se prender muito ao livro didático, no currículo da SEMED que não dialoga com a realidade. E o nosso Curso tem batido muito nessa questão, como é que a gente pode observar e questionar as práticas nas escolas do campo, e ver como é que a gente pode agir nas escolas coletivamente e a gente tem trabalhado com as pesquisas a partir da realidade dos sujeitos (Nieves, Educanda LPEC.).

Nossa escola trabalha os princípios da alternância pedagógica, nós trabalhamos por eixos temáticos, trabalhamos por área de conhecimentos. Uma coisa que é importante destacar que não perdendo as características do ensino por que o pessoal fala, há mais se é uma proposta voltado para o campo, vocês vão fazer o ENEM, vocês vão perder as características, por exemplo, se vocês forem fazer uma prova normal na cidade vocês não vão conseguir realizar a prova porque vocês só estudam a realidade do campo,

não estudam as práticas nacionais, não estudam o ensino normal. Mas nós estudamos como outra escola qualquer os conteúdos, mas dando ênfase no que é a realidade dos educandos da escola do campo, no que a realidade dos alunos do campo. [...] sair do currículo que a secretaria impõe à escola e entrar na própria realidade deles, entrar no que eles têm de apropriação (Kananda, Docente LPEC.).

Nos relatos, podemos perceber diversos princípios da Educação do Campo, como a construção de um currículo que procura partir da realidade social, política, cultural, os saberes dos sujeitos do processo formativo nas escolas do campo e estabelecer relações com os conhecimentos acadêmicos científicos. Assim, como vimos no capítulo I, são vários os princípios que o Movimento de Educação do Campo que se fazem presentes na formação do educador e que, posteriormente, referendem suas práticas no contexto da escola e demais espaços formativos.

Destaca-se o princípio pedagógico do **lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos** (BRASIL, 2004), por entender que educação é direito e precisa estar onde os sujeitos estão, mas também precisa ser vinculada “à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos” (p. 47).

Nesse sentido, “as experiências das práticas educativas dos educandos junto às escolas procuram se sustentar no enriquecimento das experiências de vida dos sujeitos do campo e valorização humana” (BRASIL, 2004, p. 47), como nos dizeres de Caldart (2012) e Freire (1997), uma educação ligada à vida que faz sentido. Como apontam os relatos acima, não ficam somente na realidade social, cultural, política, organizativa, econômica dos sujeitos do campo, mas partem dela e estabelecem relações com os conhecimentos científicos nas diversas áreas.

Outro princípio que se evidencia nas práticas dos educandos nas escolas é o **da valorização dos diferentes saberes no processo educativo**, ao procurar levar em conta os conhecimentos dos sujeitos inseridos no contexto escolar e das comunidades, valorizando-os nos trabalhos realizados em sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, como expressa o relato “procurar condições para melhorar o aprendizado” (NIEVES, EDUCANDA LPEC.), deve-se valorizar os saberes, os conhecimentos, não para terem um fim em si mesmo, mas para contribuir com a melhoria da qualidade de vida das pessoas, como instrumentos para a intervenção e mudança de atitudes dos atores dos processos formativos.

A fala da representante do movimento social também expõe a contribuição da alternância pedagógica nas práticas educativas dos educandos da LPEC que atuam na Escola Carlos Marighela, no Assentamento 26 de Março, uma vez que procuram construir a proposta da Escola em Movimento, visando incidir na realidade da referida escola e das comunidades do campo a partir do momento em que buscam pautar suas ações pelos princípios da Educação do Campo:

[...] dos educadores que saem do Curso e estão atuando nos assentamentos e comunidades do campo, os que são formados na educação do campo que tem essa vivência na alternância pedagógica, a gente consegue perceber na prática pedagógica deles, o diferencial, por mas limites que tenha para a atuação na escola pública, onde estão os estudantes formados na licenciatura, há uma tentativa de implementar na sua prática pedagógica os princípios da educação do campo, uns com mais e outros com menos limites, devido os limite da escola pública que não permite muita coisa também, a escola é do campo e algumas prefeituras, por mais que tenham o setor de educação do campo, mas tem muito limite na implementação do currículo voltado para a realidade do campo [...] já vi muitos sinais dessa realidade se transformando as escolas do campo. Aqui, nós temos no Assentamento 26 de Março, a Escola Carlos Marighela iniciou um processo de se pautar pelos princípios da educação do campo [...] isso foi se tornando a prática pedagógica na escola e a gente ia vendo a realidade se transformando. A vida dos alunos dando outro significado e aí os educadores e os alunos como é que faz para trabalhar tempo trabalho, tempo aula, o tempo oficina? Então, eles organizaram a escola toda em tempos e espaços educativos, assim como a gente organiza no curso da licenciatura considerando as linguagens e elegeram eixos temáticos (Maria Raimunda, MST.).

No relato acima, é evidenciado o princípio pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem (BRASIL, 2004) na proposta da Escola em Movimento na Carlos Marighela, ao reconhecer que a educação é construída tanto em “espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios” (p. 48). As práticas curriculares reconhecem que, para além dos saberes construídos na sala de aula, existem os conhecimentos construídos na “produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais” (p. 48).

As práticas educativas, construídas pelos educandos da LPEC nas escolas referendadas a partir das pesquisas do tempo/espaço localidade, contribuem para a transformação dos processos formativos no momento em que, segundo Arroyo (2013, p. 151), reconhecem que os “sujeitos sociais e suas experiências se afirmam no território do conhecimento” em disputa com a perspectiva hegemônica do currículo, quando organizam a escola Carlos Marighela respeitando “os tempos do menino que mora na roça que ajuda o pai” (Maria Raimunda,

MST.). Nesse sentido, Arroyo (2012b) expõe diversas estratégias que a escola do campo pode construir, visando se orientar pelos interesses e necessidades dos sujeitos que nela adentram, como “organizar as escolas, os currículos, os agrupamentos respeitando a especificidade dos educandos em seus tempos humanos de formação supõe superar essa organização solitária, segmentada do trabalho” (p. 733).

Os relatos dos sujeitos da pesquisa nos mostram prática educativas contra-hegemônicas (TRINDADE, 2011) que os educandos, nos processos de materialização dos tempos/espaço localidade na LPEC, vêm construindo nas escolas e comunidades do campo, procuram romper com o currículo tradicional, conteudista, padrão, imposto pelas instituições de ensino nos municípios. Nesse sentido, podemos constatar que a intencionalidade do Movimento de Educação do Campo, em lutar por políticas públicas para formação de coletivos de educadores, para que possam ajudar na construção da escola do campo que se deseja, vem se materializando a partir das práticas de educandos da LPEC/UNIFESSPA.

Além das práticas educativas na Escola Carlos Marighela, os educandos relatam outras experiências educativas desenvolvidas nas escolas e comunidades que procuram construir princípios da Educação do Campo, como a valorização da cultura, a partir das pesquisas do tempo/espaço localidade:

Cada pesquisa vai facilitando e oportunizando a outra pesquisa, por exemplo, identificar, no estágio de observação, um tema que estava relacionado à questão cultural que estava necessitando e nós observamos e imediatamente nós já planejamos, então nós podemos dizer, olha, nós conhecemos a comunidade, nós sabemos que está acontecendo, por exemplo, essa comunidade que eu pesquiso talvez para outras pessoas não seria nada interessante porque é uma comunidade que está em decadência, está parada no tempo, mas para nós é importante saber por que está acontecendo isso? Por que o próprio movimento social que começou o assentamento hoje não existe mais na comunidade? Então, a intervenção foi no sentido de trabalhar a valorização da cultura local, a história de vida dos assentados (Rivelino, Educando LPEC.).

O Movimento de Educação do Campo, desde o início, prima pelo compromisso com a cultura do povo do campo no sentido da valorização, do “resgate, da conservação, recriação” (KOLLING. et al., 1999) em uma educação que prime pelos valores humanos, pela “memória histórica, educação para a autonomia cultural, no sentido de o povo ser estimulado a produzir sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra” (p. 37). Para os autores, as práticas curriculares precisam trabalhar a relação entre educação e cultura, procurando fazer da escola um espaço de construção de culturas tanto dos educandos como da comunidade. É o caso da prática relatada acima, que buscou valorizar a cultura dos grupos sociais de

assentados da reforma agrária que vivem desafios do tempo histórico na sua manutenção e valorização, envolvendo os primeiros trabalhadores que lutaram e ocuparam a terra e a juventude que não viveu os momentos de luta pelo direito à terra.

Assim, (KOLLING. et al., 1999) registra, desde a I Conferência Nacional de Educação do campo, o compromisso e o princípio das práticas educativas que valorizem as distintas culturas do campo no que diz respeito às raízes da mulher e do homem que interagem e transformam-se. E reconhece a escola como espaço que pode manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a produção de suas próprias expressões culturais.

Como vimos no PPC-LPEC/UNIFESSPA, no **Eixo Temático Saberes, culturas e identidades**, o diálogo é articulado entre saberes, identidades e culturas, visando instrumentalizar os educandos do Curso na compreensão do sistema de conhecimento referente às culturas dos diversos povos na região do sudeste do Pará, para construir conhecimentos fundamentados nas especificidades do saber local em que busca pensar práticas educativas que valorizem os conhecimentos, “saberes e práticas produzidas pelos diversos grupos sociais (indígenas, caboclos, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, camponeses, assentados,)” (UNIFESSPA, 2014, p. 91) e posseiros que vivem nos locais onde os educandos do Curso realizam as Pesquisas Socioeducacionais do tempo/espaço localidade.

O tema da cultura na Educação do Campo tem diversos referenciais teóricos. Ressaltamos o entendimento marxista de que o homem é criador de cultura por meio do trabalho que constrói na natureza, e os seres humanos, de forma intencional, produzem cultura em cada contexto histórico, ou seja, o conceito de cultura está no âmago da “concepção de consciência como existência consciente: a consciência diretamente ligada a um estado de coisas existente e, também, condição para a possível transformação desse estado de coisas” (BOTTOMORE, 1988, p. 156), mediatizado pelo trabalho, ou seja, pela *práxis* humana. Nesse sentido, a cultura é tomada em sua forma ampla, em que a ação do pior arquiteto que gera cultura e a da melhor abelha, que não é mediatizada por ação pensante, intencional, não produz cultura.

Em Freire (1981), o conceito de cultura é fundante e entendido como produto da criação e recriação do ser humano. Logo, cultura é diversa e contraditória, pois pode ser construída como ação cultural para a liberdade, mas também como invasão cultural para a opressão ideológica de uma dada cultura que se julga superior. Nesse sentido, o autor explicita a importância do respeito, do diálogo entre as culturas, pois todos somos sujeitos produtores de culturas, portanto, há culturas diversas que não podem ser classificadas como superiores e inferiores. Assim, para Oliveira (2015), em Freire existe o debate da

interculturalidade, que surge da denúncia da opressão que provoca desumanização quanto ao anúncio da libertação, que constrói ações de humanização, pois “as diferenças interculturais apresentam cortes de classe, raça, gênero e de nações e geram ideologias discriminatórias e de resistências” (p. 83).

No caso do contexto de luta dos diversos povos do campo na região do sudeste do Pará, é também pela resistência, sobrevivências de suas culturas, como marca do território amazônico, frente aos processos de expropriação, que o capital promove e atinge diretamente as culturas dos trabalhadores do campo assentados, acampados, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, migrantes.

Para Oliveira (2015, p. 84), em Freire, “a interculturalidade intenciona não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade entre as diversas culturas”. Assim, defende a tese de que o discurso da interculturalidade na obra de Freire é permeado pela “unidade na diversidade, o reconhecimento da diferença entre as culturas, das especificidades das opressões, mas também, de que a luta pela libertação tem de ser coletiva, congregando forças políticas”. São entendimentos que se coadunam com o princípio da valorização da cultura do campo que o Movimento acredita, pois os povos do campo são tão diversos que nem a lei¹⁰⁰ consegue classificar todos. Nesse sentido, a escola do campo precisa construir práticas educativas que respeitem e potencializem as culturas dos sujeitos quem no caso da Região do Sudeste do Pará, são formados por migrantes, posseiros, assentados, acampados, indígenas, ribeirinhos, quilombolas. Assim, as práticas educativas dos educandos nas escolas e comunidades do campo reafirmam as culturas dos trabalhadores povos do campo nos seus territórios.

É interessante percebermos que o representante do Movimento Social Sem Terra - MST, que atua diretamente nas quatro escolas localizadas no Assentamento Palmares II, no Município de Parauapebas, ratifica a importância da formação em alternância do coletivo de educadores¹⁰¹ que, no momento, atuam nas escolas localizadas no Assentamento, pois a maioria, quando crianças e adolescentes, estudam nas escolas do Assentamento e hoje são

¹⁰⁰ Decreto 7. 352/2010 Art, 1º, I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

¹⁰¹ Ver reportagem: No assentamento Palmares II, o educando de ontem é o professor de hoje. Uma década depois, nas escolas do Assentamento Palmares 2, em Parauapebas (PA), as primeiras crianças são as atuais professoras. In: <http://www.mst.org.br/2015/03/23/o-educando-de-ontem-e-o-professor-de-hoje.html>

formados no Curso LPEC. Ressaltar a qualidade do ensino pautado nos princípios da educação do campo junto aos povos trabalhadores:

Eu sou do Assentamento da Palmares que fica em Parauapebas. Nós temos 4 escolas, nós temos duas escolas de Ensino Fundamental, uma escola de Educação Infantil e temos a escola que ainda não tem prédio, que é do Ensino Médio e quase todos os educadores que nós temos lá passaram pela educação do campo ou na antiga UFPA ou na atual UNIFESSPA e eu penso que a qualidade de educação que nós temos, mesmo sabendo das dificuldades em disputar a educação do campo com as prefeituras, com as secretarias de educação do Estado e dos municípios, não seja uma tarefa fácil, mas com certeza o nível dos estudantes que passam pelas nossas escolas, seja a partir dos cursos do ensino médio no IFPA, no ensino técnico agropecuário ou em outros cursos de Geografia, de Direito, cursos de Medicinas, pois nós temos vários estudantes que fazem em outras universidades em outros Estados, eles só puderam estar nesses espaços por um trabalho feito pelos educadores formados na educação do campo e que atuam nas nossas escolas (Jorge Néri, MST.).

Assim, os relatos dos sujeitos desta pesquisa evidenciam várias contribuições dos processos formativos em alternância no Curso LPEC, que vem possibilitando aos educandos a construção de práticas educativas contextualizadas a partir da realidade dos povos do campo, que se tornam referência de qualidade junto aos sujeitos.

O relato da formadora Glaucia também corrobora com a compreensão dos demais sujeitos do processo formativo, de que a formação de um coletivo de educandos na LPEC, organizada pela alternância pedagógica, vem contribuindo para o exercício de práticas educativas pautadas pelos princípios da educação do campo e promovem transformações nas escolas e comunidades. No olhar da formadora, as práticas mais visíveis são as ações de educandos que já atuam no contexto da escola do campo.

Eu acho que quando a gente consegue avançar bem em trabalhos de educandos que são educadores nas escolas, tem uma importância assim se você começa a orientar o educando dentro da área desde o primeiro o estágio até o quarto estágio, [...]. Então, a pessoa consegue fazer ali do diagnóstico da realidade, ela consegue identificar um tema que é inerente à realidade e dentro daquele tema ela consegue pegar os conteúdos e destrincha os conteúdos para resolver uma limitação de uma compreensão da realidade tratada no Relatório das Pesquisas e aí repensa uma proposta curricular para a escola, mostra como faz isso, trabalha isso lá na realidade da escola e traz isso para um trabalho final de Curso. Então, aí sim, eu vejo a materialidade desses princípios todos acontecendo, você ver a transformação no espaço formal de educação (Glaucia, Formadora LPEC.).

No relato da docente acima, os educandos do Curso, que já atuam nas escolas do campo, conseguem construir práticas educativas que provocam transformações no currículo

das áreas de conhecimento que estão vinculados, mesmo que ainda não seja na totalidade das áreas do currículo escolar. Nesse sentido, Arroyo (2013) expõe que o currículo é território em disputa e a materialidade do currículo da Educação do Campo que o Movimento acredita é construído cotidianamente na escola, pois se constitui em ações contra-hegemônicas, ou seja, ainda não temos um currículo hegemônico na perspectiva da classe trabalhadora do campo. É construção coletiva de todos os dias, em que os educadores do campo atuam não só por dentro das áreas de conhecimentos, mas para um currículo que considera diversos territórios educativos.

Nos relatos, os educandos LPEC, que vivenciam processos formativos nos princípios da Educação do Campo, identificam diferenças nas práticas educativas desenvolvidas por profissionais que não possuem vínculo com a realidade dos sujeitos do campo, por vários fatores não têm compromisso político com a luta do Movimento do Campo por uma educação que lhes faça sentido.

Acho que a alternância consegue contribuir no momento que o educador consegue se enxergar a partir de sua comunidade, ele não fica distante dos educandos, porque a gente encontra muitos professores nas nossas escolas do campo, que vêm da cidade e eles não consegue compreender a realidade. E o curso organizado pela alternância ele mostra para a gente, ele consegue ajudar a gente a compreender a realidade e a trabalhar a realidade com os educandos nas nossas escolas e comunidades (Nieves, Educanda LPEC.).

Na realidade do Estado do Pará, os municípios paraenses ficam muitos anos sem realizar concurso público na área da educação para a contratação de servidores efetivos. Logo, realizam processos seletivos para contratos temporários de profissionais, para atuarem nas escolas localizadas tanto na cidade, como no campo. Os dados do Censo Escolar¹⁰² de 2017 nos mostra que, do total de 62.052 profissionais da educação atuando na Educação Básica na rede pública dos municípios paraense, 36.150 são concursados, 25.804 são regidos por contratos temporários, 91 terceirizados e 7 são contratos de Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT.

Nas escolas do campo, a situação é ainda mais agravante, pois o Censo 2017 mostra que a maioria dos profissionais envolvendo as redes estadual e municipal no campo são contratados de forma temporária. Assim, do total 31.563 profissionais atuando na Educação Básica no campo, cerca de 16.667 são temporários, 14.552 concursados, 72 terceirizados e 265 que não são classificados na base da dados do Censo.

¹⁰² Fonte: Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos Microdados do Censo Escolar/INEP, 2017.

As Pesquisas Socieducacionais dos educandos nos tempo/espço localidade, nas escolas do campo, mostram que as práticas educativas de profissionais que se deslocam da cidade para as escolas do campo, são construídas sem os referenciais de identidade, saberes e culturas dos povos do campo. Tais profissionais, na sua maioria, não conseguem estabelecer relações de conteúdos, temas, das áreas de conhecimento com a realidade dos diversos sujeitos do campo.

São vários os motivos que fazem os profissionais não estabelecerem relações do conhecimento que trabalham em sala de aula com os saberes de “experiências feito”, no dizer de Freire (1987, p. 34), construídos pelos sujeitos do campo. Destaca-se a própria formação acadêmica pela qual passam, pois as instituições formadoras geralmente não trabalham em seus currículos temas relacionados à realidade social, política, cultural, organizativa dos povos trabalhadores do campo (ARROYO, 2007).

Nesse sentido, Arroyo (2007) expõe que o padrão urbano, presente nos princípios formativos que se materializam nos currículos dos cursos de formação, contribuem para a formação de um docente alheio à realidade social e à riqueza cultural dos povos do campo. Tal fato se reflete numa prática profissional descontextualizada, apenas “adaptada”, no momento que se desloca da cidade para atuar nas escolas do campo, pois, em muitos casos, fica evidente, nas práticas dos profissionais, a falta de conhecimento e a não valorização das identidades culturais dos trabalhadores do campo. E enfatiza que “a falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores fazem parte da desconstrução da cultura do campo” (ARROYO, 2007, p. 7).

Outro fator é a rotatividade dos profissionais temporários nas escolas do campo, que não lhes permitem estabelecer vínculos de identidade e nem conhecer a realidade social dos sujeitos. Nesse sentido, os relatos dos educandos na **Socialização da Pesquisa Socioeducacional II**, que faz diagnósticos da situação educacional nas escolas e em instituições não formais que desenvolvem trabalhos educativos nas comunidades, evidenciam que muitos profissionais, principalmente, contratados atuam em vários municípios da região geograficamente distantes e, por esse motivo, só chegam nas escolas do campo para ministrarem as aulas e, em seguida, se deslocarem para outras escolas. É uma realidade que não permite vínculos identitários, conhecer as dinâmicas sociais, culturais, econômicas dos sujeitos do campo.

Os relatos do Educandos da LPEC que já atuaram, mesmo como temporários, nas escolas do campo nos diversos municípios paraenses, evidenciam, em suas práticas educativas, a materialidade dos princípios da Educação do Campo:

Eu, atualmente, não estou atuando em sala de aula, mas eu acredito que enquanto eu estava contratada até ano passado, eu acredito que o Curso contribuiu muito para a minha mudança, para a minha elaboração de conteúdos pedagógicos dentro da sala de aula, acho que eu consegui trazer conteúdos a partir da realidade dos sujeitos, então eu acho que o curso pela alternância, que busca partir da realidade dos sujeitos, foi muito importante para mim nesse sentido (Gisely, Educanda LPEC.).

Assim, é fundamental que os educandos formados nos cursos de licenciaturas em educação do campo assumam seus espaços, mesmo que inicialmente, na condição de temporários, pois a luta por concursos públicos junto às esferas do Estado vem sendo feita pelo coletivo do Movimento, pelo Fórum Nacional-FONEC e Fóruns Regionais de Educação do Campo. No Curso LPEC os sujeitos educandos, formadores e movimentos sociais vêm lutando por meio do Fórum Regional de Educação do Campo da região do Sul e Sudeste do Pará – FREC SUPA junto aos sistemas estadual e municipal de ensino pela inserção dos educandos nas do campo. Assim, o FREC-SUPA tem promovido diversas audiências, debates, reuniões ampliadas com os gestores públicos pelo direito e reconhecimento social do Curso.

E os educandos que já atuam na função de educador das escolas do campo enfatizam a importância da formação pela alternância pedagógica, na tentativa de procurar desenvolver as práticas a partir da realidade social dos educandos.

[...] eu ainda não concluí o Curso, mas eu já atuo como docente na escola do campo há 3 anos, inclusive, é a escola que eu pesquiso no tempo/localidade, e o que eu percebo é que o Curso pela alternância já contribuiu muito, o fato de eu estar aqui estudando, inclusive para olhar para o aluno com um olhar mais sensível, tentar compreender ele para além da sala de aula, e compreender as variáveis envolvidas que podem influenciar e contribuir no processo de ensino e aprendizagem [...] na própria prática docente nessa tentativa de também fazer o que eu estou vivendo aqui, tentando conciliar o conhecimento dito científico com os conhecimentos que os alunos da escola básica trazem de suas vivências e procurar a melhor forma possível de relacionar com a realidade para podermos ter mais proveito, parece que faz mais sentido, quando a gente trabalha que está muito alheio do nosso dia a dia parece que a gente não desperta mais interesse dos alunos em conhecer, e quando eles observam o conteúdo que significa alguma coisa para eles, eles ficam mais atenciosos e empenhados em debater, dar a opinião deles. Então, essa tentativa de dialogar, trazer do conteúdo que é pensado para a escola que já vem da secretaria tudo certinho o que você tem de trabalhar, mas mesmo assim a gente tenta fazer o esforço de aproximar, de dialogar com os saberes das crianças, com a realidade das pessoas da escola, então, assim, a alternância acaba contribuindo (Marcio, Educando LPEC.).

No relato acima, destaca-se a importância da alternância para a construção das práticas educativas dos educandos da LPEC que já atuam nas escolas do campo, partindo de princípios como o diálogo de saberes, em que procuram estabelecer relações dos conhecimentos ditos acadêmicos-científicos com os saberes dos sujeitos do campo. Nesse sentido, Ficher e Lousada (2010) expõem os referenciais de Freire na concepção dialógica, que reconhece a existência de diferentes tipos de saber, por isso não podem ser classificados em saberes “válidos ou inválidos”. Os autores identificam os “saberes dos educandos inseridos no espaço escolar ou noutras atividades em educação, elaborados na vida cotidiana, ou seja, trata-se dos saberes de experiências feitas que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida” (p. 365).

Assim, a prática do educador deve ser de respeito ao saber de experiências dos educandos, pois isto é fundamental para uma educação problematizadora da realidade, procurando dialogar com os educandos a razão de ser de seus saberes e sua relação com o ensino de conteúdos exigidos no contexto escolar. É uma concepção de educação que valoriza o saber popular no seu modo de vida, a cultura local, e desperta a consciência crítica, ampliando conhecimentos dos sujeitos a partir das relações interdisciplinares que conseguem estabelecer entre os saberes dos povos do campo e áreas de conhecimento (FICHER e LOUSADA, 2010).

Nos princípios de Freire (1996) é que podemos compreender as práticas educativas de educadores do campo a partir do compromisso e respeito ao saber dos educandos. Por outro lado, o diálogo, a valorização dos saberes dos sujeitos do campo no contexto escolar, não significa a sua “idealização”, mas tomá-lo como referência para o ato educativo, problematizando-o, tendo em vista a elaboração de um saber relacional como “síntese articuladora entre os saberes apreendidos na escola da vida e os construídos na vida da escola” (FICHER e LOUSADA, 2010, p. 327).

Nos relatos, os educandos do Curso enfatizam a importância da formação em alternância de não se restringir somente a uma metodologia que alterna tempo e espaço no processo formativo. A materialidade das Pesquisas Socioeducacionais, desenvolvidas nas escolas e comunidades do campo, construída com a intenção de provocar transformações na realidade, revela o compromisso político dos sujeitos do processo de formação com os coletivos que vivem e trabalham no campo, como é manifestado na seguinte declaração: “A gente sabe que não está aqui por você mesmo, mas que você está aqui pela comunidade em que você mora, pela comunidade que você pesquisa, alternância é uma responsabilidade a mais porque não dá para conhecer a realidade e não sentir a vontade de fazer algo” (Nieves,

Educanda LPEC.). No relato, podemos perceber o compromisso político com a classe trabalhadora do campo.

Nesse sentido, Caldart (2002) expõe que a matriz histórica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, desde o início, está ligada à materialidade da terra na formação dos sujeitos do campo, pois o termo remete à luta, à resistência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo para permanecerem na terra. A autora ressalta que, para o MST, no momento em que seus militantes adentram a universidade para a formação, tem o entendimento de que, antes de serem universitários, “são Sem Terra, têm a marca da terra e da luta que os faz chegar até a universidade” (p. 88).

Os sujeitos do processo formativo em alternância relatam a importância das práticas educativas, que se desenvolvem por meio das pesquisas nas escolas e comunidades do campo, respeitando os conhecimentos e as experiências que os povos do campo possuem. As transformações devem se materializar com base no compromisso político com os diversos movimentos sociais que militam pelo direito à educação nas comunidades.

Na alternância, os nossos trabalhos com essa sequência de que você tem que primeiro fazer uma pesquisa na comunidade, depois você vai aprofundar nos problemas, nas questões, depois você vai socializar as produções e aí depois você vai articular pesquisa com estágio. Tudo isso a alternância possibilita para gente manter essa relação que de fato você não vai para a comunidade só para pesquisar, mas a comunidade também merece de fato uma interferência para a sua transformação, na mudança da realidade. E, de fato, quando eu fui fazer o primeiro tempo comunidade tinha muitas coisas que eu não conseguia ver na comunidade, tinham muitos problemas, os tempos comunidades parecem que abriram esse leque de possibilidades, de percebermos que a escola é ruim do jeito que ela está. E, aos poucos, a gente cria estratégias de melhorar a escola que a gente tem [...] podemos contribuir a partir do momento que conhecemos os problemas como no ensino médio. Acho que foi por isso que eu escolhi trabalhar a realidade do ensino médio no campo no meu TCC, que vai tentar compreender a realidade do currículo no ensino médio na escola que fica na minha comunidade, na escola Cilira Guerra (Tamires, Educanda LPEC.).

É interessante percebermos que as pesquisas construídas pelos educandos no percurso formativo do Curso possibilitam um acúmulo de conhecimentos das problemáticas das realidades das escolas e comunidades, que lhes permitem propor estratégias de intervenção de diversas formas, como no caso do debate sobre a situação do atendimento do Ensino Médio no campo, a partir do TCC, com dados produzidas nas pesquisas.

Os relatos dos formadores da LPEC corroboram com as práticas educativas dos educandos que incidem nas escolas do campo e enfatizam a importância dos processos

formativos por meio das Pesquisas Socieducacionais desenvolvidas nos tempos/espços localidades.

Os nossos TCCs eles têm uma profundidade até de intervir na realidade. Na graduação, eu trabalhei com dois educandos que conseguiram fazer uma intervenção mesmo na realidade, porque eles eram professores, então, assim, eles mostraram ao longo do processo como é que eu repenso o currículo da disciplina que eu trabalho na escola do campo, da escola como um todo ainda não foi possível, mas a disciplina que eu trabalho a partir do diagnóstico da realidade feito com os sujeitos, como é que elenco temas da realidade para trabalhar no ensino de ciências. Então, eu acho que o ponto alto da alternância é quando ela se materializa em algo concreto (Glaucia, Formadora LPEC.).

Nos relatos, os educandos expõem as associações dos conhecimentos construídos nos processos formativos do tempo/espço universidade com os levantamentos de dados realizados nas Pesquisas Socieducacionais que possibilitam desenvolver práticas educativas para trabalharem as problemáticas identificadas, em que podemos perceber um encadeamento das pesquisas nas comunidades, que permitem práticas educativas que visam problematizar, debater com junto os coletivos das escolas e comunidades temas importante, como a valorização cultural.

[...] cada etapa, cada Eixo Temático vai possibilitando criar esse vínculo com as comunidades e conhecer a situação, as dificuldades, as temáticas que são importantes trabalhar nas comunidades visando a transformação. Nós sabemos que está acontecendo, por exemplo, essa comunidade que eu pesquiso, talvez para outras pessoas, não seria nada interessante porque é uma comunidade que está em decadência, está parada no tempo, mas para nós é importante saber porque está acontecendo isso? Por que o próprio movimento social que começou assentamento hoje não existe mais na comunidade? Então, a partir das pesquisas, a história de vida, das práticas escolares e não escolares, nós fomos descobrindo, chegou a tal ponto de nós desenvolvermos um projeto sobre que a gente chama de recuperar o sentimento de pertença da Comunidade, porque estava esquecida até a questão cultural festa do assentamento. E aí nós trabalhamos nesse projeto com a escola e os próprios alunos em sala de aula gostaram muito de conhecer a história da Comunidade. Nós fazemos pequenas coisas que transformam, há projetos maravilhosos nossos colegas que mudaram a realidade das Comunidades a partir de um ponto que identificaram no tempo comunidade (Rivelino, Educando LPEC.).

É importante destacar que as transformações que os sujeitos do processo formativo no âmbito do Curso LPEC vêm construindo se evidenciam para além do contexto das escolas do campo e das comunidades:

[...] nós temos uma Coordenação de Educação do campo no Município de Marabá que sofre o reflexo dessa formação, quando eles vão fazer algo, eles nos veem como referência, tem impacto social visível, tem um impacto no local nas escolas em alguns casos, e tem um impacto que é lá na prática da escola (Margarida, Docente LPEC.).

Assim, as referências se manifestam nas parcerias com os gestores municipais da região, como em Marabá, onde o reconhecimento social do Curso vem acontecendo inclusive com a inserção dos licenciados para participar do Concurso Público em 2018¹⁰³. Vale ressaltar que o reconhecimento do Curso perante a sociedade é uma luta que o Movimento de Educação do Campo vem fazendo por meio do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, como pelo Fórum Paraense de Educação do Campo - FPEC e os oito Fóruns Regionais da Educação do Campo no Estado do Pará¹⁰⁴. Com destaque para a atuação do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará – FREC SUPA em que os movimentos sociais e sindicais, educandos e formadores do Curso na UNIFESSPA, participam ativamente, promovendo debates de problemáticas relacionadas à realidade das escolas e comunidades do campo (ANJOS; MOLINA, 2017), a exemplo, da Audiência Pública, ocorrida em 02 de Junho de 2017, em que tivemos a oportunidade de participar, com o tema Contra a Precarização e o Fechamento de Escolas do Campo no Sul e Sudeste do Pará, reafirmando o direito à educação pública de qualidade no campo.

A referida audiência objetivou debater a situação das escolas no campo com ênfase nas problemáticas do fechamento, deliberar ações visando o não fechamento de escolas, melhorias de suas condições físicas e pedagógicas e construção de novas escolas, bem como fortalecer a luta pelo direito à educação de qualidade e às populações do campo (FREC SUPA, AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2017)¹⁰⁵.

É fundamental ressaltarmos a importância do retorno das pesquisas construídas por educandos e formadores para as comunidades e escolas do campo pois, nos relatos os sujeitos

¹⁰³ **CONCURSO PÚBLICO - Edital N.º 001/2018**

¹⁰⁴ 1-FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO GUAMÁ (Região do Nordeste Paraense) 2-FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA DA REGIÃO TOCANTINA (FECAF) 3-FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ 4 FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA TOCANTINA II – FORECAT 5 FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA TRANSAMAZÔNICA E XINGU 6-FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO BAIXO AMAZONAS 7-FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO METROPOLITANA 8-FÓRUM REGIONAL DO MARAJÓ.

¹⁰⁵ Os sujeitos coletivos, formados por gestores municipais e/ou secretários de educação e equipe pedagógicas, Sindicato do Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará- SINTEPP, movimentos sociais do campo e lideranças indígenas, quilombolas, ribeirinhas, conselheiros municipais de educação, estudantes e egressos de graduação e pós-graduação do campo, professores e estudantes das escolas do campo, moradores do campo, pesquisadores na área da educação e formação de professores e instituições públicas de ensino superior (FOLDER AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2017, em Anexo).

do processo formativo, apontam situações em que a devolutiva não acontecem e/ou não acontecem com qualidade.

[...] às vezes, as pessoas não conseguem socializar as pesquisas nas comunidades ou porque acham que não precisam, ou porque acham que a comunidade na verdade só uma fonte de pesquisa, mas não merece esse retorno [...] talvez uma das coisas que a universidade como um todo precisa olhar é que as comunidades para além de *lócus* de pesquisa necessitam de fato de uma intervenção mais incisivas, e os trabalhos mostram isso, que muita coisa ainda precisa ser feito (Tamires, Educanda LPEC.).

O professor Evandro que trabalhava nessa lógica e era um dos mais ferrenhos que criticava e dizia temos que dar sentido às pesquisas, temos que agilizar o dia a dia do tempo/universidade porque nada adianta enviar novos alunos para fazer as pesquisas - porque têm muitos assentamentos, muitas comunidades que já foram muito pesquisados já estão até fartos da nossa presença e pode até dizer: poxa, esse cara faz a pesquisa, vem aqui fazer pesquisas, então tem necessidade das pesquisas dar um melhor retorno para as comunidades (Rivelino, Educando LPEC.).

Constata-se que, apesar das transformações que as práticas educativas construídas pelos educandos nas escolas e comunidade do campo nas Pesquisas do TEL vem possibilitando, existem educandos que, por diversos fatores, não conseguem dar o retorno das práticas educativas e intervir, de forma positiva, com os povos do campo.

Nos acompanhamentos que realizamos no tempo/espço universidade/localidade, podemos perceber que as propostas de ação construídas pelos educandos nas escolas e comunidades, a partir dos levantamentos nas Sete Pesquisas Socioeducacionais, são ricas em dados, pois, desde a I Pesquisa Histórias de Vidas até Pesquisa VII Trabalho e Juventude, há acúmulo de informações que orientam as práticas dos sujeitos.

Porém, nas socializações do tempo/espços localidade, podemos perceber que muitos educandos trocam o *lócus* de pesquisa. Assim, há uma rotatividade considerável no momento de realizar as pesquisas nas escolas e comunidades do campo. São vários os fatores que levam a mudanças dos locais, tais como: há comunidades que não tem escola, pois o processo de fechamento das escolas no campo vem se intensificando na realidade paraense, principalmente nas redes municipais de ensino. Outro fator é que a partir da Pesquisa IV- **Saberes Escolares** até a Pesquisa VII - **Trabalho e Juventude**, acontecem, em conjunto com **Estágio Docência de Observação e Intervenção no Ensino Médio**, como em muitas comunidades, a não oferta de Ensino Médio, logo, os educandos encontram muitas dificuldades. Tal fato leva-os a se deslocarem para outras escolas, em outras comunidades, ou até para as escolas no meio urbano para realizarem os Estágios no Ensino Médio.

Essa realidade diversa e desafiadora se reflete nas propostas de intervenção na Pesquisa III, que é Produção Educacional: Realidade das Localidades, na Pesquisa V, que é Cultura (Intervenção no Ensino Fundamental) e na Pesquisa VII, que é Trabalho e Juventude no Campo (Intervenção no Ensino Médio), pois constatamos nas socializações das pesquisas no tempo/espaço universidade que os educandos que as realizam nas mesmas escolas e comunidades do campo, nos momentos de pensarem propostas de intervenção, apresentam mais propriedade nas definições das temáticas, dos conteúdos e das estratégias. Assim, percebe-se um encadeamento nas ações que as pesquisas permitem aos educandos terem domínio de todo o processo de investigação, identificação de uma dada problemática e proporem as práticas educativas.

Ao passo que os educandos, que no momento de construírem as pesquisas por algum motivo, trocam de escola e comunidade, têm mais dificuldades nas etapas das práticas de intervenção, pois não fica visível o encadeamento que as pesquisas podem permitir.

Os processos formativos no Curso LPEC organizado em alternância pedagógica, sustentado pelas sete Pesquisas Socioeducacionais nas escolas e comunidades do campo nos diversos municípios paraenses, no Estado do Maranhão e Tocantins, contribuem para ações que incidem na realidade dos povos trabalhadores e escolas do campo. No momento em que as práticas educativas, desenvolvidas pelos educandos, materializam diversos princípios que o Movimento de Educação do Campo orienta para se fazerem presentes no Curso. Os dados da Pesquisa evidenciam que a alternância pedagógica em TEU/TEL, da forma como se organiza, por meio das pesquisas, permite que os educandos construam amplo conhecimento da realidade social, política, cultural, organizativa e educacional das escolas e comunidades. Tais conhecimentos são fundamentais para que as práticas educativas contribuam para a transformação de diversas problemáticas vivenciadas nos territórios.

4.4 Eixo IV - Alternância pedagógica na formação do educador e a produção do conhecimento a partir da prática da pesquisa educativa

A temática do conhecimento no âmbito do Movimento de Educação do Campo se evidencia, principalmente, em dois sentidos. O primeiro, que orienta as práticas educativas na escola e fora dela para que considerem, em seus processos, os conhecimentos produzidos pelos povos do campo, estabelecendo relações com o conhecimento acadêmico-científico. Assim, práticas pautadas nos princípios da Educação do Campo precisam promover o diálogo entre os diversos tipos de conhecimentos, procurando romper com a visão hierárquica

dominante em sua produção. O segundo é a que incentiva a produção de conhecimentos por meio do diálogo entre as experiências e práticas educativas dos cursos de formação e os trabalhadores do campo em suas comunidades.

A intenção é produzir conhecimento na perspectiva contra-hegemônica, no sentido de potencializar, divulgar, valorizar as produções que fortalecem o paradigma da Educação do Campo junto à sociedade e aos povos trabalhadores do campo. Assim, a construção de conhecimento é vista pelo Movimento como um desafio constante (TEXTO BASE II CNEC, 2004).

A partir do referencial teórico que estamos nos embasando, a produção de conhecimento precisa estar a serviço da classe trabalhadora e deve visar a transformação da realidade social de opressão a qual é submetida pela classe dominante no poder. Advoga-se a produção de conhecimento socialmente útil e comprometido com as mudanças que visam a emancipação dos trabalhadores e trabalhadora do campo, numa concepção de conhecimento como produção da prática social (BOTTOMORE, 1988).

Segundo Rolo e Ramos (2012), Marx expunha que o conhecimento é sempre histórico e que a atividade de produzi-lo é a efetivação da realização humana que se materializa e visa a transformação de uma dada realidade, e isso satisfaz o homem. Para os autores, na perspectiva marxista, o “método de elaborar o conhecimento é uma “relação aberta”, engajada num campo de sociabilidade das relações sociais que se efetiva mediante a atividade humana”. E depreende que o conhecimento do real é histórico e dialético, pois “as motivações e as formas de se conhecer são orientadas historicamente pelos problemas que a humanidade se coloca e pelas delimitações e contornos teóricos, metodológicos e políticos que as relações sociais de produção impõem ao processo de produção do conhecimento” (p. 152).

Para Marx, nenhum conhecimento é neutro, nem absoluto ou estático que não possa ser superado pelo histórico movimento e contraditório do real, que demanda a superação dos limites que determinado conhecimento exige no contexto no qual a sociedade se encontra. Rolo e Ramos (op. cit.) acabam definindo que a base do conhecimento para a concepção materialista histórica e dialética é a relação “necessária, entre as formas concretas de existência de uma sociedade e as formas de consciência social que essa sociedade produz” (p. 153).

É no entendimento da não neutralidade do conhecimento histórico, que acompanha o processo contraditório do real, que as práticas pedagógicas que se orientam pelos princípios da educação do campo devem primar pela produção de um conhecimento que vise o empoderamento da classe trabalhadora. Logo, nas práticas formativas no curso de

Licenciatura em Educação do Campo em alternância pedagógica de tempo/espaço universidade/localidade, a intencionalidade é “integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores nos espaços formativos escolares e nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as Escolas do campo” (MOLINA, 2012).

Assim, as práticas formativas no curso devem proporcionar ao educando a articulação dos conhecimentos trabalhados no contexto da universidade com a realidade social das escolas e sujeitos coletivos do campo, visando contribuir para que o educando perceba as possibilidades de produção de conhecimentos no contexto no qual está inserido. Nesse sentido, Molina (2012) expõe o que se espera do educador do campo:

[...] perfil de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade (p. 140).

Advoga-se, nesta tese, que a formação em alternância dos educandos na UNIFESSPA vem contribuindo para a produção de conhecimento da realidade das escolas e comunidades do campo. Essa produção vem sendo construída mediada pelas pesquisas socioeducacionais que, a partir do levantamento de dados, orientam propostas de intervenção que produzem conhecimentos socialmente comprometidos com a classe trabalhadora do campo.

As pesquisas desenvolvidas no tempo/espaço localidade na UNIFEESPA permitem aos educandos identificarem as problemáticas, os temas, as dificuldades estruturais vivenciadas pelas escolas e comunidades do campo. Os dados nos evidenciam que é a partir das pesquisas que os educandos criam estratégias didáticas-pedagógicas que geram a produção de conhecimentos diretamente voltados para transformar uma dada realidade, envolvendo as escolas e os sujeitos coletivos nas comunidades nas quais pesquisam. Nas escolas, o conhecimento que vem sendo produzido está relacionado às práticas curriculares orientadas pelos princípios da Educação do Campo. São conhecimentos que valorizam o trabalho, a cultura, os saberes, a identidade e as experiências dos diferentes sujeitos que geram produtos como livros, cadernos pedagógicos, vídeos, documentários, filmes, cartografias.

No olhar sensível dos educandos, a organização do Curso pela alternância pedagógica é o fator que os possibilita ter uma compreensão de conhecimento que não se reduz à

concepção dominante. A alternância pedagógica lhes permite perceber que também podem produzir conhecimento socialmente útil, um conhecimento que faz sentido e que visa promover a transformação da realidade social de exploração lógica excludente do capital, e procura submeter os sujeitos do campo. Para Molina, é um “projeto social de conhecimento” (2010, p. 7).

Com base em Molina (2012), percebemos que as práticas formativas dos educandos da LPEC, organizadas em alternância, devem proporcionar, nos futuros educadores da escola do campo, o entendimento de que na escola básica do campo é possível produzir conhecimento e que os conhecimentos produzidos pelos sujeitos do campo não podem ser tomados como inferiores, menores em relação ao conhecimento acadêmico, hegemônico, pois a ideologia dominante procura imprimir na sociedade a compreensão de que os conhecimentos produzidos pela classe trabalhadora não tem valor social.

[...] busca-se desencadear processos formativos que oportunizem aos estudantes desta licenciatura a apropriação dos métodos e estratégias de trabalho da produção científica, com o rigor que lhe é característico, sem, contudo, reforçar nestes futuros educadores o preconceito, a recusa e a desvalorização de outras formas de produção de conhecimento e de saberes (p. 470).

Para a autora, o Curso organizado em alternância pedagógica deve proporcionar o acesso dos educandos não só aos conhecimentos das bases das ciências nas habilitações das áreas de conhecimento. A formação não pode ficar restrita ou segmentada às disciplinas convencionais de currículos que ainda predominam na educação básica e superior, que não dialogam com a realidade social, econômica, cultural e produtiva dos sujeitos. Para tanto, a formação na organização em alternância deve primar pela apropriação de conhecimentos que se orientam pela perspectiva interdisciplinar, que visam a processos de transformação da produção do conhecimento e que se opõem à concepção dominante. Assim, a concepção de conhecimento a ser trabalhada no curso deve procurar romper com a visão linear, hierárquica de produzir conhecimento descontextualizado das reais necessidades e vivências dos sujeitos.

A produção de conhecimento socialmente comprometido com a classe trabalhadora do campo é uma das contribuições mais evidenciadas nas falas dos sujeitos do processo formativo em alternância na LPEC. Um conhecimento que vem sendo produzido no âmbito das escolas e comunidades do campo, a partir das intervenções dos educandos, realizado por meio das Pesquisas Socioeducacionais no tempos/espacos localidades. Como no contexto da universidade, pois a construção dos TCCs é um conhecimento produzido que retorna para as

comunidades do campo à medida que os sujeitos voltam para contribuir para a transformação da realidade.

Ainda na universidade, a produção do conhecimento se dá de diversas formas, dentre as quais a publicação de livros acadêmicos, cartilhas, vídeos, como resultados dos inúmeros projetos de pesquisas acadêmicas que os formadores vêm desenvolvendo nas diversas comunidades do campo, e que contam com a participação de educandos bolsistas da LPEC. Assim, os relatos explicitam o entendimento dos sujeitos da pesquisa sobre as contribuições dos processos formativos em alternância para a produção de conhecimento.

[...] os educandos são tomados como sujeitos de conhecimento, como sujeitos produtores de conhecimento estimulados à pesquisa, estimulados ao exercício de *práxis* eles são colocados como produtores de conhecimentos nas comunidades e escolas do campo, assim como são as comunidades que são sujeitos de produção de conhecimento quando a gente vai atrás nas pesquisas sobre como eles produzem, o que eles produzem pedagogicamente, do ponto de vista da agricultura, politicamente a comunidade sendo assumida como produtora de conhecimento, como sujeitos históricos, sujeitos produtivos, dentro da formação é a alternância que permite chegar a isso, ao exercício de uma educação dinâmica pautada pelo exercício de *práxis* em que os sujeitos se colocando como sujeitos de sua formação (Evandro, Formador LPEC).

As socializações das pesquisas realizadas pelos educandos nas escolas e comunidade do campo revelam o potencial na produção de conhecimentos que são construídos pelos sujeitos dos processos formativos em alternância na LPEC:

As pesquisas vão trazer conhecimentos, vai estabelecer relações dos conhecimentos e quando eles chegam no tempo universidade é uma carga de conhecimento assustadora, extremamente rica de conhecimentos. Então a pesquisa como princípio educativo cada vez mais eu me convenço de que é a melhor maneira de produzir conhecimento para o nosso educando, inclusive isso é articular isso com o corpo teórico científico, com todo o aparato que a gente discute aqui, ele vai para campo, ele vai constatar muito do que a gente fala teoricamente e trazer outros elementos, novos elemento de conhecimentos (Margarida, Formadora LPEC.).

É interessante perceber que na fala do movimento social é ressaltado o processo histórico do Curso em alternância pedagógica, que vem sendo construído pelo coletivo dos sujeitos do campo e proporciona certa maturidade institucional para a produção de um conhecimento politicamente comprometido com a classe trabalhadora do campo. Assim, no olhar da representante do movimento social, os processos formativos em alternância vêm possibilitando uma formação humana numa perspectiva integral nas diversas dimensões do

homem, estimulando a produção de conhecimento que faz sentido pra vida dos sujeitos do campo:

Do ponto de vista da construção do conhecimento, essa forma conduz a gente a processos interessantes na produção de conhecimento. A riqueza de pesquisas que tem é isso é imensurável, riqueza na construção de diagnóstico do tempo/comunidades deles, o diagnóstico das comunidades, depois no segundo tempo/comunidade eles vão para os espaços escolares e espaços não-escolares da comunidade e como esses espaços educativos compõem a vida da comunidade. Então, aí você tem um outro mundo, muita coisa bonita, muito rica de se ver, de se construir conhecimento que a gente fica como diz até embriagado nessas relações (Maria Raimunda, MST.).

A partir do olhar dos sujeitos do processo formativo em alternância na LPEC, entende-se que produção do conhecimento se embasa nos pressupostos de Freire (1984), para o qual as “sociedades assentadas na opressão e no conflito nem mesmo o conhecimento poderia ser neutro” (p. 38). Os conhecimentos referendados nos princípios da Educação do Campo, que os educandos LPEC constroem nas escolas e comunidades, se materializam por meio de práticas contra-hegemônicas ao valorizarem e darem visibilidade aos conhecimentos produzidos pelos trabalhadores do campo.

Para Boufleuer (2010), Freire parte do princípio que não existe neutralidade na produção do conhecimento e que o mesmo não existe no abstrato, pois “só existe aderido às pessoas, enquanto significado por sujeitos concretos” (p. 86) e que, na perspectiva da educação problematizadora, deve proporcionar a inserção crítica dos sujeitos na realidade a partir do compromisso transformador, pois envolve o exercício do refletir e do agir.

Os conhecimentos produzidos pelos sujeitos (educandos e formadores) do processo formativo em alternância na LPEC nas escolas e comunidades do campo, nos parece estarem embasados nos pressuposto freirianos de uma educação problematizadora, que “provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá, o reconhecimento que engaja” (FREIRE, 1987, p. 40), pois, como vimos capítulo III, a origem do Curso e o seus sujeitos estão inseridos num contexto social de luta dos movimentos sociais e sindicais do campo na região do Sudeste do Pará pela garantia do direito de acesso à terra e à educação dos povos do campo.

Dessa forma, suas práticas educativas que produzem conhecimento estão carregadas de engajamento e compromisso político com a classe trabalhadora. E essa forma assume o

princípio da educação do campo, de que os movimentos dos coletivos do campo são os sujeitos da educação do campo e se constituem como sujeitos educativos.

Os educandos, quando indagados sobre as contribuições da formação organizada pela alternância pedagógica, destacam a produção de conhecimento que vem sendo possibilitada por meio das pesquisas socioeducacionais nas escolas e comunidades do campo, que se evidenciam na materialização do conhecimento acadêmico-científico e dos conhecimentos cultural e dos saberes dos sujeitos do campo.

A alternância acaba transformando o educador porque a gente, apesar de ter aqui o estudo acadêmico, a gente aprende indo para a comunidade, fazendo as pesquisas e trazendo esses conhecimentos para a universidade e acaba enriquecendo a universidade com as informações das comunidades (Cretiane, Educanda LPEC.).

A materialização das pesquisas Socioeducacionais nas escolas e comunidade do campo possibilita a produção de conhecimento contextualizado.

Sobre o tempo comunidade eu vejo como uma valorização [...] aí eu acho que isso valoriza a cultura que existe na comunidade, aquelas pessoas que estão ali, elas se sentem como sujeitos as portadoras de cultura, de conhecimento, de novas experiências, então eu acho isso fundamental no curso (Rafael, Educando LPEC.).

O olhar dos sujeitos que materializam a alternância pedagógica no Curso LPEC, no que tange a produção de conhecimento comprometido com a existência humana, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos do campo, é ratificado no relato do Formador Evandro:

Esses 16 anos de experiência com a alternância pedagógica e educação do campo me fazem percebê-la como um espaço crucial para ressignificar a formação acadêmica numa perspectiva diferente da formação pautada por uma lógica científica positivista cartesiana em que privilegia a teoria e subjuga a realidade, o objeto e a prática. Então, a alternância pedagógica é esse lugar em que você aprende a produção do conhecimento como um processo vinculado à existência humana, o conhecimento como produto da relação homem–mundo, da relação do homem com o lugar de vida onde ele produz história, onde ele produz agricultura, produz cultura, onde ele produz política, o conhecimento se produz nessa relação homem mundo e não numa coisa sala de aula, estudos teórico simplesmente, o conhecimento não é um produto do mundo das ideias que cai na sua cabeça. Então eu diria que a alternância pedagógica é importante nos cursos acadêmicos porque ela ressignifica o próprio processo de formação acadêmica em que o sujeito é colocado continuamente numa relação homem mundo para pensar esse mundo em conceitos, conceitos demandados pela realidade, não

simplesmente apreendidos teoricamente para serem encaixados na realidade (Evandro, Formador LPEC.).

No conjunto dos relatos dos sujeitos dos processos formativos em alternância, observa-se diversos princípios da educação do campo que se fazem presentes nas práticas educativas que produzem conhecimentos nas escolas e comunidades. Destaca-se a necessidade da educação ser vinculada à cultura dos povos trabalhadores do campo, no sentido do reconhecimento e valorização dos conhecimentos produzidos por meio das diversas formas de trabalho com a natureza, que produz culturas distintas em interação e transformações constantes.

Tardin (2012), ao conceituar cultura camponesa, expõe que a mesma é constituída de “uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução” (p. 181).

Assim, uma compreensão das culturas dos povos do campo, no caso do território do Pará e, mais precisamente, do sudeste paraense, entendemos, a partir do conceito apontado por Fernandes (2006), que “território permite a compreensão do espaço como articulado pelas dimensões produtivas, culturais, educacionais, políticas e sociais” (p. 10). Nesse sentido, o território da educação é constituído na luta, em que se realizam as diversas formas de organização dos trabalhadores do campo, que organizam os territórios visando a realização da existência e desenvolvimento de todas as dimensões humanas, a partir do trabalho que vai gerando culturas que interagem e transformam-se, nem sempre harmônicas, mas em conflitualidades. Os sujeitos sociais que forjam culturas no território do sudeste paraense são compostos, como vimos no capítulo III, pela heterogeneidade sociocultural, constituída de caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, indígenas e quilombos, migrantes de outras regiões brasileiras e estrangeiros, agricultores familiares, assentados, sem terra, sem teto, atingidos por barragem, fazendeiros, madeireiros, latifundiários, grandes produtores rurais. Produtores de conhecimentos e culturas que entendimento não há como separar (ARROYO, 2013).

Assim, no território do sudeste paraense existem pluralidades de culturas com modos de ser historicamente constituídas. Não sendo possível denominar “a cultura” e, fora dela, a “não cultura”, e sim “culturas camponesas” (TARDIN, 2012, p. 181) que, na relação com a natureza, envolve o criar, o cuidar, o cultivar, que demarca o pertencimento identitário

homem e natureza ou, como já expunha Brandão (1986), a “pluralidade” da cultura é resultante da *práxis* humana, que faz com que existam culturas ao invés de uma única cultura.

Tardin (op. cit.) elenca um conjunto de aspectos das culturas no campo como “influências étnicas, relações cotidianas com a natureza, conhecimento empírico amplo, oralidade e prática, espiritualidade, religiosidade, estética, relações diversificadas de cooperação, forte predominância patriarcal, e relação família, comunidade e território” (p. 183).

No caso da heterogeneidade cultural no território amazônico do sudeste do Pará, expomos o entendimento de Hage (2014) a respeito das práticas educativas que devem se pautar nos princípios da Educação do Campo, que visam produzir conhecimentos, produzir culturas nos espaços educativos das escolas e comunidades do campo. Para o autor, as práticas curriculares precisam construir interfaces que integrem as culturas do território amazônico, considerando as identidades, as subjetividades individuais e coletivas, pois, além da heterogeneidade sociocultural, a Amazônia possui a heterogeneidade ambiental que se evidencia na “variedade de ecossistemas com complexas e ricas teias de biodiversidade, a maior área preservada de floresta tropical do planeta, com 20% da disponibilidade de água doce do mundo” (p. 3).

Na Educação do Campo, as ações curriculares devem ser espaços de produção e reprodução sociocultural, que possibilitem aos sujeitos que se apropriem e/ou renovem as experiências historicamente acumuladas, com o currículo que deve promover a implementação de práticas culturais e conhecimentos dos povos do campo. A intencionalidade das práticas educativas curriculares nas escolas e comunidade do campo deve fortalecer e afirmar as identidades e modos de vida próprios dos povos da Amazônia em sua: “heterogeneidade; conflitualidade; diferença, convivialidade, consolidar a Participação, construir com os sujeitos e não para eles, protagonismo e empoderamento e emancipação social” (HAGE, 2014, p. 5).

O autor ressalta aspectos importantes que as práticas educativas devem considerar no processo de produção de conhecimento com os povos do campo, em especial na Amazônia, que se fazem presentes nas ações que os educandos LPEC constroem por meio das pesquisas nas escolas e comunidade do campo: “precisamos ouvir os sujeitos da Amazônia; aprender com suas experiências, afirmar os seus modos de vida e oportunizá-los o acesso à informação, ciência, tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, culturas, valores, ritmos de aprendizagem” (p. 7). São princípios da educação dialógica problematizadora, em que Freire

(1987) expõe a importância de articular os saberes na produção do conhecimento emancipador.

Assim, para Hage (2014, p. 6), considerando a diversidade cultural no contexto amazônico, é fundamental que as práticas educativas em educação do campo incorporem “Os saberes da terra; da saberes da mata; das saberes das águas; saberes das ciências e da tecnologia”. Os sujeitos dos processos formativos procuram fazer articulação entre a vida, o trabalho e as culturas do campo com os processos educativos, estabelecer diálogo entre os conteúdos acadêmicos e os saberes adquiridos nas práticas produtivas e culturais dos sujeitos do campo. São intencionalidades na formação do educador do campo (CALDART, 2007), que constatamos na formação em alternância pedagógica na LPEC, que procuram transgredir modelos de formação dominante orientados pelos princípios advindos do capital.

As práticas educativas dos educandos da LPEC nas escolas e comunidades do campo, que constroem conhecimentos e culturas na perspectiva contra-hegemônica do conhecimento científico dominante, procuram estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos e o saberes socioculturais dos povos do campo.

Os educandos relatam as experiências de produção de conhecimento nas escolas do campo, como a Carlos Marighela, no Assentamento 26 de março, a partir das pesquisas socioeducacionais que permitem a construção de práticas educativas de intervenção que problematizam temáticas que fazem parte da realidade dos sujeitos nas comunidades.

[...] na alternância você valoriza a empiria, mas você não fica só na empiria, você quer estar pesquisando, quer estar buscando as teorias, essa empiria você enxerga ela dentro do campo teórico, por exemplo, esse último tempo comunidade, ele foi um tempo da prática docente na sala de aula e no meu caso eu fiz um projeto para desenvolver no tempo/comunidade, que é discutir a cultura nas localidades e a cultura dentro da minha na área, buscar relacionar com as disciplinas de geografia, filosofia, sociologia, história e nós fomos para além disso, buscamos envolver todos os educadores e fizemos o projeto que falava sobre o problema do lixo no assentamento. No caso, o projeto do lixo os momentos de estudos, das pesquisas foram momentos muito ricos porque foi dentro desses estudos, das pesquisas, e eles foram percebendo que o problema do lixo é um problema cultural dentro do Assentamento 26 de Março, e aí eu digo que nesse projeto, que essa foi uma intervenção que fizemos a partir do nosso conhecimento que já temos da comunidade, dos tempos comunidades, a partir das outras pesquisas que já foram feitas dentro do Assentamento, aí eu digo que a alternância vem contribuindo para articular o conhecimento acadêmico e o conhecimento e as problemáticas que os sujeitos do campo vivenciam. (Rosa, Educanda LPEC).

[...] eu estava pensando, de fato nós já temos muito material produzido, já produzimos muito conhecimento no nosso Curso desde a turma desde 2009

que temos trabalhos, você tem cartilhas, você tem livros, você tem artigos você tem vários produtos. (Tamires, Educanda LPEC.).

As articulações, envolvendo os conhecimentos acadêmicos científicos trabalhados no tempo/espaco localidade e os conhecimentos construídos pelos sujeitos do campo, são materializadas pelos nas pesquisas dos tempos/espaco localidade. Eles enfatizam que alguns formadores da LPEC conseguem fazer, em momentos esporádicos e em alguns componentes curriculares, as relações possíveis.

Falando dentro da área de conhecimento de letras [...] aí quando vem para a área de conhecimento, o professor ele procura trazer na disciplina dele elementos, conhecimentos produzidos nas pesquisas do tempo/localidade, na área de letras a gente sempre trabalha discurso, então a gente trabalha com as entrevistas do tempo localidade, que são dados concretos, aí a gente consegue trabalhar em cima desses dados as variações linguísticas, todo aquele contexto, mas a gente parte da realidade da comunidade, invés da gente procurar uma pessoa qualquer e entrevistar e trabalhar a fala daquela pessoa, não, a gente procura a pesquisa do tempo localidade, a gente trabalha a cultura, os estudos culturais, a gente trabalha a cultura da comunidade, e assim a gente vai envolvendo as disciplinas que vamos tendo no curso por área de conhecimento com o nosso contexto (Adriely, Educanda LPEC.).

Com relação à área de ciências humana, alguns professores fazem essa relação, e uma metodologia que eu achei muito interessante foi a questão que fomos falar na última disciplina, foi quando o professor foi falar sobre a colonização, então ele fez a linha do tempo da colonização desde de Portugal, mas o professor teve a preocupação de estudar a colonização da nossa própria comunidade, então ele pegou o material das nossas pesquisas na comunidade, então ele pegou o conteúdo e pegou a história da nossa comunidade e disse: agora, vamos tentar colocar pontos comuns da nossa colonização da nossa comunidade – criando a linha do tempo. Mas no geral eu vejo essa falta dos professores da faculdade não estarem muito utilizando essa prática de voltar aos nossos trabalhos do tempo comunidade, ou seja, a gente faz os trabalhos e ficam arquivados, acho que precisa ser mais explorado essa produção (Rafael, Educando LPEC.).

Na área de ciências agrárias, a educanda enfatiza momentos em que as produções do tempo/localidade são levadas em consideração nos processos formativos do tempo universidade.

[...] eu acho que a área das ciências agrárias é mais fácil de fazer essa relação do conhecimento dito científico com os conhecimentos dos sujeitos do campo, pelo menos no lado da agroecologia, para contextualizar em sala de aula. Na última disciplina, agora mesmo, nós vamos trabalhar um artigo que a gente vai analisar o nosso próprio lote. Em relação às produções das pesquisas dos tempos comunidades, eu encontrei um colega de outra turma e eu falei que estávamos usando o artigo dele como referência bibliográfica no nosso texto, e ele ficou surpreso em saber que a produção dele estava sendo usada pela universidade. Não sei se por todos os professores, mas na minha

área tem alguns professores que procuram usar desses materiais já produzidos por alunos de outras turmas em pesquisas que foram feitas nas comunidades. Para não ficar só uma coisa feita e guardada, arquivada. (Gisely, Educanda LPEC.).

Os educandos relatam a importância da devolução das produções dos conhecimentos do tempo/espaço localidade para as escolas e comunidades do campo, pois representa o compromisso enquanto pesquisadores militantes.

[...] além das referências teóricas e tudo que a gente estuda na universidade, seria errado se a gente não devolver isso para nossas comunidades enquanto pesquisa, enquanto pesquisador, e também levar materiais concretos como a produção de livros, cartilhas. Hoje, a UNIFESSPA já produziu bastante material e na FECAMPO Campo, mesmo os professores, eles têm lançado alguns livros que são da Educação do Campo junto com educandos da Educação do Campo, fruto das nossas pesquisas, das turmas de 2009, 2010, 2013. Os cadernos que são experiências das pesquisas nos tempos comunidade do que estão faltando para as comunidades com material pedagógico por meio da produção de conhecimento, e a importância de ter esse Curso pela alternância na nossa região não é só para formar professores, mas ir além disso, e produzir conhecimentos nas nossas comunidades (Valdiney, Educando LPEC.).

Apesar da produção de conhecimentos, a partir das práticas educativas dos educandos nas escolas e comunidade do campo, por meio das pesquisas que vem sendo construídos, os sujeitos relatam que as produções do tempo/espaço localidade ainda não são trabalhadas como deveriam nos momentos de tempo/espaço universidade, nos componentes curriculares das áreas de conhecimentos, considerando os Eixos Temáticos do Curso LPEC, pois muitos dados, materiais produzidos nas pesquisas nas comunidades não são trabalhados nos processos formativos na universidade de forma mais consistente.

Os educandos enfatizam que existem componentes curriculares trabalhadas por dentro dos Eixos Temáticos nos processos formativos do tempo/universidade que conseguem dialogar melhor com os saberes dos sujeitos do campo. Ressaltam, ainda, que formadores com mais experiência e vínculo com a realidade social, política, econômica e cultural da região têm mais propriedade em estabelecer o diálogo de forma apropriada com os conhecimentos dos sujeitos do campo. Por outro lado, alguns formadores mais recentes no Curso, que vieram via concurso nas vagas do PROCAMPO, apresentam mais dificuldades em relacionar os conhecimentos científicos das áreas com os conhecimentos produzidos pelos sujeitos do campo e que são evidenciados nas pesquisas do tempo localidade.

[...] pelo menos na minha área, que é ciências humanas, no curso de forma geral, disciplina que a gente consegue se aproximar mais de problemas ou de questões, de temas que vão surgindo do tempo/comunidade, por exemplo, disciplinas como o sistema familiares de produção, você vai trabalhar com aquilo que as famílias camponesas produzem, como produzem, e como que é, por exemplo, o camponês que produz o leite e que não vende por laticínio, que prefere produzir o queijo, então, nessa disciplina, a gente trabalha como que ele ganha. Então, assim, acho, na medida que a gente traz os nossos trabalhos e na medida que temos disciplina que horas se aproxima mais, hora se aproxima menos, você consegue sim perceber essa relação. Tem professores que conseguem dialogar bem, mas têm aqueles professores que não são da área, ou que são novos na faculdade, no Curso têm mais dificuldades em relacionar, e isso vai exigir mais de nós enquanto estudantes para mostrar para eles os problemas e aquilo que a gente vê em nossos trabalhos do tempo comunidade. Tem professores que de fato têm mais dificuldades (Tamires, Educanda LPEC.).

Nas falas dos educandos, tal fato acaba, de certa forma, prejudicando a materialização de princípios fundamentais da formação por alternância, como a interdisciplinaridade, o diálogo entre os conhecimentos, a relação teoria e prática nos momentos do tempo/espço universidade. Segundo os educando, as atividades dos formadores da LPEC, de recorrer às produções que as turmas materializam no tempo/espço localidade para poder relacionar com as disciplinas, conteúdos por dentro dos eixos temáticos, não é um exercício comum, que envolve a maioria dos formadores.

[...] mas isso não é comum, pois a gente vê assim que têm muitos trabalhos que eles não fazem essa relação, têm muitas disciplinas que, ao invés deles trazerem exemplos distantes, eles poderiam trazer trabalhos de turmas anteriores. Na minha área, por exemplo, isso só aconteceu uma vez aqui na universidade. Essa questão até saiu ali na reunião que o professor ele não procura trabalhar uma forma de fazer com que a gente sistematize o que a gente produz, para poder mostrar as nossas produções, porque a gente produz só fica para mostrar para o professor, receber a nota e pronto, guarda na sala de arquivo, e aí, como é que nós vamos fazer para mostrar para a sociedade o que fazemos no curso, se esses trabalhos eles não saem daqui. Tem muitas formas, como artigos, mas ainda não vem sendo feito como deve, e aí acaba que quando a gente vai para o tempo comunidade, devido os problemas de acesso à internet e aí fica difícil para passar a diante esses conhecimentos produzidos no tempo localidade (Adriely, Educanda LPEC.).

Apesar dos educandos enfatizarem que os formadores da LPEC têm dificuldades em trabalhar os conhecimentos dos sujeitos do campo, evidenciados a partir das produções do tempo/espço localidade de forma mais consistente, articulada e planejada, acabam elencando temáticas como gênero e violência contra a mulher no Assentamento Paulo Fonteles, que a Educanda identificou no tempo/localidade, e o formador trabalhou no tempo universidade:

Foram poucas as temáticas trazidas pelas pesquisas que foram trabalhadas no tempo/universidade, eu lembro da temática de gênero e violência contra a mulher que eu identifiquei na minha comunidade, no Assentamento Paulo Fonteles, que o professor de linguagem trabalhou essa temática na Universidade (Aline, Educanda LPEC.).

Os educandos enfatizam que existem áreas de conhecimento que apresentam mais dificuldades em trabalhar, fazendo o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes dos sujeitos do campo.

[...] olha, se eu falar que eles conseguem eu posso estar sendo equivocado porque tem as especificidades de cada área de conhecimento, têm professores que eles planejam uma disciplina com textos que às vezes não discute muito com as nossas pesquisas, com os elementos, com as temáticas que nós produzimos nas pesquisas. Se eu te falar se eles conseguem fazer essa relação na íntegra, eles não conseguem, mas às vezes no debate a gente consegue trazer elementos das nossas pesquisas para relacionar com os textos, relacionar com o que nós estamos estudando. Na área da matemática, nós brigamos muito com os professores porque alguns dizem que tem conteúdo que não dá para relacionar, por exemplo, se for trabalhar geometria analítica, plana até que dá, mas tem alguns temas que não dá para relacionar, não dá para contextualizar com algo do cotidiano. Temos um professor que é da etnomatemática, que é uma matemática contextualizada, é uma matemática do cotidiano, e tem muitos elementos que identificamos nos tempos comunidade que a gente consegue trazer para dentro da área da matemática nas disciplinas tentar encontrar conteúdos para relacionar com os temas que aparecem no tempo comunidade (Valdiney, Educando LPEC.).

Para os educandos, o fato dos formadores da LPEC não conseguirem desenvolver um trabalho formativo no tempo universidade, considerando todas as produções que se materializam a partir do tempo localidade, passa pela questão da formação do docente, que não os capacita para atuarem tendo como referência os princípios da educação do campo, além de não possuírem vínculo com os movimentos sociais.

[...] mas eu acredito que a área da matemática é uma das mais complicadas para relacionar com a realidade, com os conhecimentos do campo, não falando da matemática em si, porque a matemática estar em todo lugar. Mas isso é mais uma questão da formação da prática dos professores que alguns não têm formação vinculados aos movimentos sociais. Mas a gente consegue fazer um debate estabelecendo o diálogo com os conhecimentos científicos e os conhecimentos dos sujeitos do campo quando os professores tem interesse também (Valdiney, Educando LPEC).

As dificuldades apontadas pelos educandos, de que alguns formadores não conseguem relacionar por dentro das áreas os conhecimentos acadêmicos-científico com os conhecimentos da realidade dos sujeitos do campo, a partir dos levantamentos das pesquisas nas escolas e comunidade, são entendidas pelos próprios formadores como um problema que

decorre da formação acadêmica, uma vez que trabalhar os princípios da Educação do Campo não é comum nas instituições formadoras. Além de que o contato com a alternância pedagógica vem se dando na própria dinâmica do Curso, ou seja, para muitos, os formadores da alternância é uma novidade.

[...] então eu vou começar pela minha formação, como eu sou Agrônoma e então eu tive que aprender a alternância depois que eu cheguei no Curso, até então eu não tinha contato porque, para o agrônomo, é muito mais a extensão rural do que, digamos, a alternância. Então, eu aprendi a alternância no fazer docente durante o curso (Glaucia, Formadora LPEC).

Os formadores tem ciência que, em determinados momentos, as suas dificuldades ocasionam lacunas entre os processos formativos no tempo/espaço universidade e o tempo/espaço localidade, como se evidencia:

[...] tem uma lacuna para mim, que é o da gente não conseguir muitas das vezes pegar esse arcabouço de materiais que vem da realidade e dialogar esse material com conteúdo da sala de aula. E esse é um problema da academia, digamos com esse conhecimento, porque acho que a gente acaba não aproveitando tudo que vem nos materiais para trazer no material que a gente trabalha em sala de aula (Glaucia, Formadora LPEC.).

As dificuldades de alguns formadores em trabalhar de forma mais sistemática os conhecimentos produzidos pelos educandos nas pesquisas é também em decorrência do excesso da carga horária de trabalho na universidade, que leva os formadores a não conseguirem dar o retorno a tempo e com qualidade da produção de conhecimentos que os educandos materializam por meio das pesquisas.

[...] acho que uma das dificuldades para nós, docentes, para mim, é essa questão de eu tenho que ter um tempo maior, mas também tem que ter uma *expertise* para lidar com esses dados que vêm da alternância, para eles sim fazerem sentido dela acontecer. Então, para eu pensar as minhas disciplinas a partir desse material que tem da realidade e tem muito material. Então, eu acho que uma das dificuldades é essa, você mesmo se apropriar, saber sistematizar esse material, ver as relações que existe, as possibilidades que existem com as disciplinas, com os conteúdos nas áreas de conhecimento (Glaucia, Formadora LPEC.).

A Faculdade de Educação do Campo, por meio do Núcleo Docente Estruturante-NDE, vem fazendo o trabalho de sistematizar as produções de conhecimento dos educandos nos momentos das pesquisas nas escolas e comunidades do campo. Porém, devido a grande demanda de trabalhos que os formadores estão envolvidos na dinâmica acadêmica, as

atividades do NDE ainda não conseguem sistematizar todas as produções advindas das pesquisas.

[...] a gente ainda não conseguiu, dentro do NDE, avançar para essa perspectiva de se debruçar sobre os trabalhos, a gente teve ideia, mas, na prática, isso ainda não foi feito, porque tem um trilhão de pendência que foram aparecendo de TCC, de estágio, então a gente ainda não avançou de pegar os trabalhos de fato e ver como é que se faz uma devolutiva, o máximo que a gente faz é cada um que está na socialização é corrigir os trabalhos e devolve para os alunos, com as observações depois que das apresentações serem feitas, mas do NDE ainda não tem uma ação de retorno de sistematização das produções do tempo comunidade de forma mais célere (Gláucia, Formadora LPEC. Informação verbal).

Outra dificuldade é com relação aos princípios da interdisciplinaridade pois, no entendimento dos educandos, este ainda não são trabalhados de forma ampla e profunda no Curso, uma vez que não percebem um esforço coletivo dos docentes das áreas de conhecimento em planejar as práticas pedagógicas com a intenção de trabalharem interdisciplinarmente, envolvendo os conhecimentos advindos das pesquisas nas comunidades e os conhecimentos acadêmicos-científicos da universidade. Na visão dos educandos, as ações interdisciplinares que conseguem visualizar nos processos formativos são pontuais e não abrangem todo o coletivo dos docentes.

O princípio da interdisciplinaridade foi um dos temas do nosso projeto na quinta etapa, que foi tanto a observação na sala da aula, como a regência. É uma das discussões que nós estamos fazendo porque o próprio PPC diz que tem que acontecer de forma interdisciplinar, mas cada professor entende a interdisciplinaridade de forma diferente. Eu tenho lido alguns textos sobre a interdisciplinaridade, e se trazer para o tempo universidade eu vejo essa interdisciplinaridade muito longe de acontecer. Alguns professores conseguem trazer isso nas suas metodologias, mas, no geral, eu acho que ainda falta muito para definir o que é interdisciplinaridade no curso, como é que pode acontecer isso, alguns professores ainda têm muitas barreiras com isso, mesmo no discurso se fala que tem, mas as maneiras de nós mesmo desenvolvermos os trabalhos, da gente tentar fazer alguns trabalhos e envolver outros educandos de outras áreas, ainda é um pouco distante da gente ver isso acontecer (Valdiney, Educando LPEC.).

O princípio da interdisciplinaridade nos processos formativos do Curso, apesar de não se materializarem com mais consistência, envolvendo um planejamento coletivo com todas as áreas de conhecimento debatendo conteúdos, temas considerando os Eixos Temáticos que orientam o Curso os componentes curriculares, ainda assim, no entendimento de alguns Docentes, é o exercício interdisciplinar que permite articular as práticas educativas do

tempo/espaço universidade e localidade nas tentativas de construção pelo coletivo dos sujeitos:

[...] e o princípio que articula isso para nós é a discussão da interdisciplinaridade, e isso que a gente está discutindo é a materialização da interdisciplinaridade porque não dá para pensar a interdisciplinaridade como abolir só as disciplinas, porque, para nós, a interdisciplinaridade é essa capacidade de articulação, então a partir dos tempo/espaço universidade as disciplinas no PPC que a gente tinha pensado, não era mais disciplinar, eram por eixos temáticos, o tema das disciplinas, não eram temas de uma disciplina, eram eixo temáticos, nas áreas das humanas e das agrárias isso estava mais articulados, nas áreas de letras, matemática [...] mas a tentativa de construir articulando com as problemáticas, com as temáticas, com os Eixos que a gente elencou como importante, mas é uma construção, não quer dizer que a gente já faz tudo interdisciplinar e já está tudo pronto. Esse é um horizonte a ser buscado, e nós estamos nessa construção (Maura, Docente LPEC.).

No que diz respeito ao exercício de práticas formativas interdisciplinares que ainda não são trabalhadas de forma mais consistente no Curso, os sujeitos dos processos formativos apontam possíveis fatores que dificultam a materialização de tal princípio. E um deles está relacionado à própria formação do formador, uma vez que, historicamente, a universidade não forma os docentes para que trabalhem os conhecimentos acadêmicos-científicos na escola interdisciplinarmente.

No momento em que o Curso se amplia tanto em número de educandos via a adesão ao PROCAMPO, quanto no quantitativo de docentes, por meio de concurso público, aumenta também o desafio de materializar o princípio interdisciplinar nos processos formativos, pois muitos docentes das diversas áreas de conhecimento que adentraram o Curso não possuíam acúmulos de experiências em trabalhar interdisciplinarmente.

Como vimos no capítulo I, um dos princípios fundamentais que a Educação do Campo busca construir é a interdisciplinaridade na formação dos sujeitos. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo organizado em alternâncias é justamente a tentativa para a materialidade de tal princípio na formação do educador do campo. Porém a construção de processos interdisciplinares é desafiador, pois a concepção disciplinar hegemônica de formação com referências, nos princípios da sociedade capitalista de produção dividida em classes antagônicas, é forte. Nesse sentido, Tonet (2013) expõe que, para a materialização da interdisciplinaridade visando à formação humana e a emancipação dos sujeitos, é necessário compreender que a fragmentação na produção do conhecimento não está em uma questão epistemológica, mas sim na esfera ontológica da sociedade capitalista burguesa. Logo, para

que haja a interdisciplinaridade, é preciso haver a “sua superação integral pressupõe, a transformação do mundo real que está na sua origem” (p. 1), da divisão social do trabalho com a propriedade privada, da sociedade de classe, entre outros que impedem a visão de totalidade do processo social e de produção do conhecimento.

Porém, o autor esclarece que não quer dizer que não existam práticas formativas que busquem materializar o princípio interdisciplinar na formação dos sujeitos e na produção do conhecimento, apesar das dificuldades e desafios na superação dos limites impostos pela sociedade burguesa na qual ainda vivemos. Nesse sentido, Silva (2017) identifica tentativas de trabalhar a interdisciplinaridade nas práticas dos docentes e dos egressos da Licenciatura do Campo no IFPA Castanhal, mas aponta para a necessidade de fortalecer a formação continuada dos docentes como forma de superar as lacunas formativas, pois as práticas interdisciplinares ainda ocorrem de forma isolada.

É fundamental esclarecer que as dificuldades conhecidas pelos sujeitos do processo formativo do Curso LPEC em materializar os princípios da interdisciplinaridade vêm sendo trabalhadas pelo conjunto de formadores e educandos, no sentido de identificar os principais fatores que contribuem para o seu não alcance. Assim, na II etapa do Tempo/Espaço Universidade, em 2017, fora realizado o **Seminário de Formação de Educadores do Campo e a Alternância Pedagógica**, que consistiu em uma perspectiva interdisciplinar envolvendo os educandos e os docentes de todas as áreas de conhecimento do Curso para discutir temas evidenciados nas pesquisas do tempo/espaço localidade. No GT 7 **Interdisciplinaridade em práticas de ensino e pesquisa**, os sujeitos reconhecem que o Curso na FECAMPO é o mais interdisciplinar que a UNIFESSPA possui.

Ao final dos debates no Seminário, foram elencadas várias ações que devem orientar os processos formativos na perspectiva interdisciplinar, tais como inserir mais educandos em grupos de pesquisas nas comunidades, planejamento coletivo integrado do tempo/espaço universidade envolvendo educandos de diversas áreas de conhecimento entre outros.

No caso dos conhecimentos produzidos pelos educandos e formadores da LPEC, podemos constatar que são construídos a partir do grande potencial que a pesquisa na formação possibilita, como o levantamento de dados e diagnósticos muito ricos das situações educacionais das escolas e comunidades do campo. São os materiais empíricos confrontados com os referenciais teóricos nos momentos formativos do tempo/espaço universidade que orientam as práticas no tempo/espaço localidade nas escolas e comunidades onde os educandos atuam.

No tempo/espaço universidade, as socializações das produções construídas pelos educandos nas escolas e comunidades evidenciam conhecimentos produzidos em diversas temáticas em que os princípios da Educação do Campo se fazem presentes, considerando as quatro áreas de conhecimento que Curso LPEC atende. Nas escolas do campo, a partir das socializações que participamos, percebemos temas como: currículo das escolas do campo, leitura e escrita, evasão escolar, avaliação, letramento, literatura, cultura, trabalho no campo, gestão dos sistemas de ensino, identidade, gênero, fechamento das escolas no campo, trabalho do educador nas escolas do campo, precarização do trabalho, valorização do educador do campo, situação das turmas multisseriadas, transporte escolar, contrato temporários nas escolas do campo, situação do lixo nas comunidades, violência no campo, sistemas de produção, religião e infraestruturas das escolas.

As práticas educativas que constroem conhecimentos geram produtos que servem de referência tanto nas escolas e comunidades do campo quanto nos trabalhos na universidade, como: Livros, Cadernos, Cordel; Cartografia Social das comunidades; Documentários; Vídeos, Poesias, Relatórios; Artigos Científicos, Revistas, TCCs, Monografias, Dissertações.

Nas socializações das produções construídas nas escolas e comunidades do campo, contatamos que muitos educandos possuem conhecimento de que suas ações geram conhecimentos, que o que fazem produz conhecimentos junto aos povos do campo, mas têm educandos que ainda não possuem esse entendimento, pois a concepção de conhecimento ainda é a do conhecimento dominante produzido por pesquisadores nos grandes centros acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Movimento de Educação do Campo reivindica políticas públicas de formação do educador para atuar nas escolas e nas diversas comunidades. Tal formação deve partir de um conjunto de princípios teóricos e metodológico, dentre eles, a alternância como forma de garantir o direito de acesso dos sujeitos em adentrar ao ensino superior sem ter que deixar o campo. Bem como a possibilidade de uma formação em alternância materializar os referenciais que o coletivo acredita pode contribuir para que os educadores desenvolvam práticas educativas contra-hegemônicas que ajudem na construção da escola do campo, como parte de um projeto popular de sociedade.

O resultado das lutas por políticas de formação do educador são os cursos de licenciaturas em Educação do Campo, em cerca de 46 instituições públicas de ensino superior em todo o Brasil, todas organizadas em diversas formas de alternâncias. Assim, a pergunta que procuramos responder foi: Quais as contribuições da Alternância Pedagógica na Formação do Educador na Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA? Para tanto, a tese teve como objetivo geral identificar e analisar as contribuições da Alternância Pedagógica desenvolvida no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo LPEC/UNIFESSPA para formação dos educadores.

Para responder a questão e o objetivo proposto, o caminho percorrido nesta tese partiu de panorama geral para o específico. Assim, discutimos as concepções de formação hegemônica orientada por referenciais advindos do capital, e a contra-hegemônica referendada nos princípios da Educação do Campo. Posteriormente, expomos a licenciatura do campo como proposta de formação organizada em alternância. Em seguida, reiteramos elementos teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância que, de certa forma, ainda estão presentes nas experiências de alternância pedagógica na formação superior do educador do campo. Em seguida, apresentamos o contexto histórico de construção do território da Região do Sudeste do Pará, destacando a atuação dos povos trabalhadores do campo nas lutas contra o grande capital por direito a terra, ao trabalho, à sobrevivência, enfatizando que a UNIFESSPA e o Curso de Licenciatura do Campo, estão diretamente ligados à dinâmica social dos sujeitos no território, demonstrando que o Curso nasce das experiências formativas, como PRONERA, junto aos diversos trabalhadores do campo organizados nos movimentos sociais e sindicais. A partir do Projeto Político de Curso LPEC/UNIFESSPA e das falas dos sujeitos do processo formativo, apresentamos a organização da alternância pedagógica em Tempo/Espaço Universidade – TEU e em Tempo/Espaço Localidade – TEL. Na parte final da

construção da tese, a partir das falas dos educandos, formadores e movimento social que materializam a alternância pedagógica no Curso, apresentamos as contribuições para a formação do educador em quatro Eixos Temáticos de Análise.

A partir das análises dos dados coletado na construção desta tese, evidencia-se um grande potencial da alternância pedagógica com inúmeras contribuições na formação do educador do campo a partir dos processos formativos que afirmam a perspectiva de uma formação contra-hegemônica na Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA (SILVA; SOUZA; RIBEIRO 2014) que não poderiam, de modo algum, serem todas detalhadas em apenas uma pesquisa. Assim, mais que conclusões, seguem considerações que visam retomar o objetivo proposto e discutir indicativos que respondam as questões que nortearam as indagações sobre o objeto. Com isso, temos a compreensão de que o recorte escolhido, a partir dos quatros **Eixos Temáticos**, não nos permite esgotar todas as contribuições da alternância na formação do educador.

A tese teve como questão principal identificar quais as contribuições da Alternancia Pedagógica na formação do educador, a partir do momento em que Movimento de Educação Campo orienta que os processos formativos que constroem a formação do educador do campo sejam organizados em alternancia, por vários motivos, dentre os quais destacamos o de permitir que os educadores tenham direito de acesso ao ensino superior, a formação universitária sem ter que deixar o campo, e principalmente pelo fato de que alternancia poderá possibilitar a materialidade dos diversos princípios da Educação do Campo como por exemplo, a questão da relação do trabalho, com a terra, a alternancia permitiria a relação teoria e prática, uma formação que se pautem pelos saberes, pela cultura dos diversos povos do campo.

No caso da UNIFESSPA identificamos contribuições que materializam diversos princípios da Educação do Campo na formação do educador, os quais organizamos em quatros nos Eixos temáticos. Porém, identificamos nesta Tese, que esses princípios só se materializam por algumas singularidades da Instituição. Uma vez que Alternancia Pedagógica na UNIFESSPA faz parte do processo histórico, em que os próprios sujeitos dos processos formativos fazem questão reafirmar o fato de que a alternancia não nasceu do nada, pois é uma síntese das experiências que os sujeitos já tinham construídos pelo Pronera e por outras experiências formativas.

Assim, como parte do processo histórico a Alternancia Pedagógica que materializa os princípios da Educação Campo na UNIFESSPA, tem referencia no forte vinculo que também

é histórico, com os movimentos sociais e sindicais do campo na região do Sul e Sudeste do Pará.

Percebemos que na UNIFESSPA e mais precisamente o Curso LPEC locus de Pesquisa desta Tese, como experiência que podemos acompanhar de perto, pois se fosse possível compararmos com outras experiências de formação em alternâncias que vem sendo construídas em diversas instituições públicas de ensino superior em todo o Brasil que podemos acompanhar nos Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação desde 2012 em que os sujeitos (formadores, educandos, coordenadores, movimentos sociais) das instituições junto vêm discutindo a realidade dos cursos. A relação com o movimento social e sindical é uma característica histórica e singular da UNIFESSPA, e, os sujeitos envolvidos na construção diária da Alternância na Instituição enfatizam que a Universidade não poderia ficar sem dialogar com os movimentos. Uma vez que o contexto histórico de conflito pelo território no sudeste do Pará exige da mesma essa relação constantemente com os movimentos sociais do campo.

Por outro lado, essa relação não é automática, pois só se constroem por que tem um conjunto de profissionais formadores, que estão comprometidos politicamente em dialogar, estão envolvidos com os movimentos desde a construção do Curso, por exemplo, temos formadores que mesmo antes do Pronera existir na região, já mostravam disponibilidade em pesquisar nas comunidades do campo, e dialogar com os movimentos sociais e sindicais nos assentamentos, acampamentos, aldeias indígenas, ribeirinhas.

No Curso LPEC alguns os sujeitos formadores fazem questão de acrescentar em seus relatos a relação com os movimentos sociais e sindicais existe muito antes da atuação do MST na região e até do próprio Pronera. Assim, embora afirmemos que o perfil dos educandos é constituído na sua maioria de educandos vindos de assentamentos e acampamentos da reforma agrária é preciso registramos que o dialogo da Universidade com os movimentos sociais e sindicais vem muito antes desses dois atores (PRONERA e MST). Uma vez que outros atores políticos como FETAGRI, STTRs, Quebradeiras de Coco, Indígenas desde a década de 1980 e início dos anos 1990 quando ainda era campu UFPA Marabá, sempre demandaram dialogo com diversos formadores da UNIFESSPA. Dessa forma, historicamente existe um conjunto sujeitos profissionais da Instituição que estão envolvidos diretamente no processo de buscar o dialogo constantemente com os movimentos sociais e sindicais.

Tal diálogo é construído no percurso histórico, porém não é só harmônico, tem conflitos, tem tensões, por exemplo, os sujeitos reconhecem a necessidade que de se amplie mais a diversidade de movimentos sociais no Curso, como a importância de adentrar mais

indígenas, mais quilombolas. Podemos perceber que essa diversidade no Curso vem sendo ampliadas, pois no Processo Seletivo Especial de 2018 adentraram cerca de seis indígenas de etnias diferente, e isso já cria um desafio muito grande para que os profissionais acompanhem toda essa diversidade. Assim, adentrar maior diversidade dos povos do campo é um potencial fundamental para enriquecer os processos formativos em alternância, por outro lado, maior diversidade, gera maiores dificuldades e desafios para a própria Universidade em garantir estrutura para materializar a alternância pedagógica.

No momento em que o Curso se amplia em termos de quantidade de educandos pelo PROCAMPO, se ampliou também, a quantidade de formadores, pois o Programa garantiu 15 vagas de docentes via concurso por área de conhecimento. Assim, surgiram novos desafios por que entraram formadores com tradições de formações diferenciadas e muitos sem relação de diálogo com os movimentos sociais, vários formadores passam a conhecer a Educação do Campo e Alternância Pedagógica nas práticas formativos do Curso. Tal realidade é positiva, pois muitos formadores vêm se reinventando encontrando e construindo suas identidades junto aos sujeitos do campo, passaram abraçar os processos formativos no Curso, desenvolve suas pesquisas nas escolas e comunidades do campo envolvendo os educandos do Curso. Porém, existem desafios e dificuldades para serem superados e assim possam fazer o diálogo constante com os movimentos sociais até mesmo para materializar a alternância pedagógica. Nesse sentido, muitos educandos destacam a necessidade dos formadores estejam em formação para poderem compreender a importância da alternância pedagógica na formação dos sujeitos do campo e assim materializar com mais propriedade os princípios da Educação do Campo em suas práticas formativas nos componentes curriculares do Tempo/Espaço Universidade e Localidade.

A tese foi fundamental para darmos visibilidade ainda maior para a experiência de Alternância pedagógica que vem sendo construída na UNIFESSPA. Assim, contribui para o reconhecimento e visibilidade das práticas formativas que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo que UNIFESSPA constrói como experiência singular que nasce a partir da relação orgânica com os movimentos sociais do campo na região do Sul e Sudeste do Pará. No nosso entendimento tal experiência desafiadora e igualmente rica precisa ser conhecida pelo Brasil, pelo mundo e no próprio Estado do Pará, muitas instituições formadoras de educadores do campo podem aprender com a UNIFESSPA. De alguma forma, a Tese é um olhar externo, pois já existe outras produções sobre a experiência da UNIFESSPA feita pelos seus próprios formadores envolvidos nos processos formativos em alternância, que são importantes e significativas, mas a contribuição desta Pesquisa é um olhar mais distanciado

que teve o desafio teórico e acadêmico de evidenciar as virtualidades, as limitações e as contradições.

As contribuições da tese são para o movimento de Educação do Campo especialmente em duas dimensões, a dimensão propositiva no sentido de reafirmar que o movimento é propositivo e as experiências que estão construídas são significativas. Na dimensão epistemológica por que é mais uma tese que se produz no âmbito da Educação Campo que fortalece esse processo produção de conhecimento que o Movimento vem construindo.

A tese é uma contribuição significativa para área da alternância, uma vez que teses estão sendo produzidas em que expõem a formação de educadores no ensino superior em alternância na expansão das licenciaturas nas instituições publicas nunca antes visto.

Contribuições para o campo da formação de educadores, pois temos insistido que há conflitos, tem tensões entre as perspectivas hegemônicas e contra-hegemonicas e reconhecemos também que nem todas as perspectivas contra-hegemonicas apontam a mesma coisa, elas tem unidades e diversidade. A tese teve o desafio de fortalecer as especificidades da contribuição do Movimento de Educação do Campo para política de formação de educadores na perspectiva contra hegemônica.

Por fim, contribui para a educação da Amazônia e os sujeitos camponeses e povos tradicionais da região, pois hoje são sujeitos referencia para a construção de uma tese, isso é o reconhecimento da significância que eles têm na produção de conhecimento, no campo da formação. É um sinal que podemos avançar, que o Movimento de Educação do Campo estar construindo no caminho certo e apontando possibilidades para políticas públicas.

Assim, considerando que objetivo de identificar e analisar as contribuições da Alternância Pedagógica na formação do educador do campo, a partir da Licenciatura Plena em Educação do Campo – LPEC/UNIFSSPA foram alcançados, pois identificamos quatro principais contribuições que estão relacionadas. Dessa forma, Alternância Pedagógica contribui para que os educandos do Curso, a partir de práticas educativas no tempo/espaço localidade, incidam na realidade dos sujeitos nas escolas e comunidades do campo; a alternância, na forma como se organiza na LPEC, contribui para que a formação seja referendada na relação trabalho e terra como matriz formadora que reafirma na formação os traços identitários dos povos trabalhadores do campo a partir do seu território; os processos formativos em alternância na LPEC, partindo da realidade dos sujeitos do campo, contribuem para uma formação humana e política do educador; a alternância pedagógica, a partir do rico levantamento de dados empíricos proporcionados pelas pesquisas nas escolas e comunidades

do campo, contribui para a produção de conhecimentos socialmente comprometidos com a classe trabalhadora nas diversas instâncias escolas, comunidades, universidade.

Os sujeitos que materializam o Curso LPEC/ UNIFESSPA vêm construindo estratégias pedagógicas como forma de fortalecer a alternância ao longo de todo o percurso formativo. Assim, a partir de 2016 promovem ao final das etapas do Tempo/Espaço Universidade o Seminário Alternância Pedagógica que tem como principal objetivo chamar a atenção de todos os envolvidos educandos, formadores, movimentos sociais para a importância das práticas formativas em alternância estejam norteando todos os processos formativos. O Seminário é fundamental, pois proporciona debates, análises e encaminhamentos de problemáticas que vão emergindo a partir das práticas das Pesquisas Socioeducacionais no Tempo/Espaço Localidade, bem como se constitui em momentos avaliativo das etapas do Tempo/Espaço Universidade de forma coletiva.

A necessidade de construção do Seminário de Alternância Pedagógica entre outras, está na forma como o percurso formativo se encontra organizado em que as Pesquisas I, II e III a turma constrói desde o planejamento, acompanhamento até a socialização de forma mais coletiva. Porém a partir da Pesquisa Socioeducacional IV em que os educandos se separam por ênfase de conhecimento, cada um vai para a ênfase escolhida. Nesse momento em diante as Pesquisas do tempo comunidade continuam, só que agora por ênfase e em concomitância com os Estágios Docência. Assim, o Seminário é estratégico para garantir os debates no coletivo, pois caso contrário pode correr o risco de cada ênfase/área de conhecimento se fechar em torno de si mesma, e, principalmente para que as Pesquisas orientem as práticas de Estágio. Logo os Seminários visam orientar para que alternância esteja a todo tempo permeando todos os processos formativos por dentro das quatro áreas conhecimento que o Curso atende.

No II Seminário de Alternância Pedagógica de 2017, com o tema **Articulação entre Pesquisa e Estágio na Formação de Educadores/Educadoras do Campo**, teve a finalidade entender os objetivos das Pesquisas Socioeducacionais e possibilidades de desdobramentos nas ações de intervenção dos educandos nas escolas e comunidades do campo, visando fortalecer a relação pesquisa e estágio nas práticas pedagógicas construídas pelos sujeitos em múltiplas dimensões.

Nos Seminários de Alternância Pedagógica os sujeitos discutem juntamente questões que ainda precisam ser mais bem construídas no Curso LPEC. Assim, 22/08/2017 a temática do III Seminário de Alternância Pedagógica denominado Formação de Educadores e Educadoras do Campo em Alternância Pedagógica organizado em sete grupos de trabalhos

organizados em temáticas que emergiram das Pesquisas Socioeducacionais. Tais como: **Direito a Educação e à formação de educadores e educadoras do campo: tecendo alternativas para um outro projeto de campo; Concepção de Pesquisa e Estágio no Curso de Licenciatura em Educação do Campo; o Ensino de Matemática em Escolas do Campo: articulação entre saberes escolares e saberes camponeses; Trabalho Docente e mobilidade dos profissionais da educação nas escolas do campo; Saberes, Cultura e Identidade; Interdisciplinaridade em Práticas de Ensino e Pesquisa.**

No Seminário o GT sete, que acompanhamos teve como objetivo discutir a materialidade dos princípios da interdisciplinaridade nos processos formativos, pois os sujeitos têm consciência que o Curso é o mais interdisciplinar na UNIFESSPA, porém ainda é preciso que a interdisciplinaridade se materializar mais propriedade, com consistência nas diversas práticas, envolvendo mais o conjunto dos sujeitos, pois as ações interdisciplinares que vêm sendo construídas ainda apresentam um caráter isolado. Logo há necessidade de que as práticas interdisciplinares no Curso sejam ampliadas, fortalecidas, aprofundadas e articuladas entre as áreas de conhecimento.

Nos Seminários de Alternância Pedagógica que acompanhamos os debates também evidenciaram o desafio que está posto para os sujeitos do Curso LPEC, com relação aos conhecimentos que os educandos, formadores e movimentos sociais produzem nas Pesquisas nas escolas e comunidades do campo, pois existe uma grande e rica produção de conhecimento que está presente nos Relatórios de Pesquisas, nos produtos didáticos pedagógicos organizados em: vídeos, cartografias, cartilhas, cordéis, livros, mapas, parquinho que materializam as produções de conhecimentos nas escolas e comunidades do campo. Porém, os educandos ressaltam o fato dos conhecimentos produzidos nas Pesquisas ainda não são trabalhados nos componentes curriculares do tempo espaço universidade em sua totalidade, considerando as áreas de conhecimento.

O conjunto de formadores do Curso LPEC tem consciência do desafio em trabalhar por meio dos componentes curriculares do Tempo/Espaço Universidade a produção de conhecimentos que as Pesquisas do Tempo/Espaço Localidade vêm produzindo nas escolas e comunidades do campo. Para tanto, os formadores por meio do NDE vêm tentando fazer o trabalho de sistematização, de organização dos materiais, dos relatórios das Pesquisas que os educandos produzem e assim dar o tratamento acadêmico para que os conhecimentos produzidos pelos educandos sejam divulgados.

Nas sínteses das análises feitas por **Eixos Temáticos** definidos nesta tese, procurou-se identificar as potencialidades e desafios na materialidade da Alternância Pedagógica na LPEC/UNIFESSPA que contribuem para a formação do educador do campo.

No Eixo **Alternância Pedagógica: formação, trabalho e terra nas práticas formativas do educador do campo**, as contribuições são viabilizadas pela forma como se organiza a alternância na LPEC, que permite aos sujeitos do campo o acesso ao ensino superior sem ter que deixar o trabalho com a terra nos diversos territórios onde militam, constroem suas territorialidades, suas identidades de trabalhadores do campo.

O retorno dos educandos no tempo/espaço localidade para construir as pesquisas nas realidades onde produzem suas existências no trabalho na terra contribui para uma concepção ampliada de formação, que tem os processos de vivências de produção de conhecimentos, culturas no trabalho na terra como referências na formação do educador. Uma dimensão ampla, uma dimensão histórica dos processos formativos que estão ligados aos modos de vida dos diversos sujeitos do campo formados por migrantes, assentados, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, acampados, extrativistas, quebradeiras de coco, em se relacionar com a luta pelo direito à terra, ao trabalho na região do sudeste do Pará.

Uma formação que tem a terra e o trabalho como referência contribui para articular os processos formativos com os “processos da vida, do trabalho, à realidade da escola [...] esse princípio de alternar a escola e o trabalho à escola e o fazer na vida, eu acho que a alternância pedagógica está na vida desses sujeitos” (Nilsa, Docente Letras.).

Para os sujeitos do Curso é o movimento social que dá base para materializar os princípios formativos em alternância na LPEC, esse é um grande diferencial, pois na LPEC existe um envolvimento coletivo de formadores, educandos, movimentos sociais que, historicamente, desde as experiências com o PRONERA, abraçaram a alternância como princípio formativo na formação do educador do campo, do qual não abrem mão, pois é ela que garante as referências identitárias com a terra, com o trabalho na formação do educador, apesar das várias dificuldades e desafios que vivenciam para que ela seja realizada.

Para a maioria dos educandos, se o Curso não garantisse essa forma de organizar a alternância, permitindo-lhes fazer o ensino superior sem ter que deixar a terra, o trabalho no lote, na roça, nas aldeias, nas comunidades ribeirinhas, com certeza não estariam na universidade. Nesse sentido, os princípios da educação do campo, em ter a terra como matriz formadora, vem sendo alcançados no Curso LPEC/UNIFESSPA.

No Eixo **Alternância Pedagógica e contribuições para uma Formação Humana, Política do Educador do Campo**, os dados da pesquisa revelam que a forma como o Curso

organiza a alternância em que permite, desde o início do processo formativo, a inserção dos educandos na realidade das escolas e nas diversas comunidades, potencializa para a construção de uma formação humana no sentido de enxergar, nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, a forma como os povos trabalhadores do campo estão inserido. A formação humana, nesse sentido, impulsiona os educandos a construir práticas educativas que ajudem os sujeitos das escolas e comunidades a partir de referenciais humanos, da luta por direitos visando à emancipação social.

Os dados revelam que, embora os educandos sejam das comunidades do campo, é a alternância que permite a relação teoria e prática na formação, é quando percebem a realidade de suas comunidades com outro olhar, um olhar crítico, um olhar sensível. Os sujeitos dos processos formativos apontam componentes curriculares das práticas de alternância no Curso que contribuem para o exercício da formação humana, crítica da realidade, tais como as Oficinas de Histórias de Vidas que, para muitos, ajuda a se enxergarem como sujeitos do campo, com identidade de trabalhador do campo, pertencente à classe trabalhadora do campo. Outro componente destacado são as Viagens de Campo nos territórios da região do sudeste do Pará, que permitem aos educandos uma visão ampla dos processos históricos de luta e atuação política dos trabalhadores do campo na fronteira pelo direito à terra, ao trabalho, à vida.

A formação humana, política da realidade social na qual estão inseridos, contribui ainda mais para os educandos se enxergarem como sujeitos de direitos (ARROYO, 2012) e, principalmente, perceberem a educação como direito que possibilita a luta por outros direitos nas escolas e comunidades do campo.

Os processos formativos em alternância na LPEC, ao possibilitar o confronto direto dos educandos em formação com a realidade das escolas e comunidades onde estão inseridos, contribui para a formação crítica, humana, política do futuro educador, que lhes permitem dizer, construir práticas educativas que visam transformar a realidade e reproduzir o *status quo* social nas escolas.

Os processos formativos em alternância na LPEC, no diálogo como construção histórica com os movimentos sociais e sindicais da região do sudeste do Pará, são os elementos principais que contribuem para a construção da formação humana e política dos sujeitos do Curso. No olhar dos sujeitos, são os movimentos sociais que impulsionam, que puxam para a materialidade da alternância como princípio formativo na formação de um educador do campo, que têm o compromisso político no exercício de suas práticas nas escolas e comunidades onde militam.

Como vimos no capítulo III, a parceria histórica da universidade e, mais precisamente, dos sujeitos de origem de criação do Curso LPEC com os movimentos sociais, é referência formativa, os coletivos sociais são vistos como sujeitos educativos. Para os educandos e formadores, se não houvesse a participação dos movimentos sociais no Curso, a alternância não existiria e o Curso que poderia existir era curso com quatro cursos dentro, uma vez que a LPEC atende as quatro áreas de conhecimento. Assim, constata-se que é a alternância pedagógica que possibilita uma formação integrada, envolvendo as áreas, pois o Curso forma licenciados em Educação do Campo, e a alternância serve para integrar a formação pelas quatro áreas de conhecimento.

Embora a maioria dos educandos do Curso sejam do Movimento Social Sem Terra, existe o interesse e o desafio em ampliar a diversidade dos movimentos sociais da Região do Sudeste do Pará, o que, com certeza, irá enriquecê-lo ainda mais.

Embora exista a participação dos movimentos sociais no Curso LPEC como resultado de parcerias históricas, temos que enfatizar que essa relação não se dá somente de forma harmônica, pois nos relatos dos representantes existem pessoas no Curso que expõem a necessidade dos “papéis tem que ser muito bem claros e definidos e que nessa definição cabe a nós fazermos a luta e cabe a universidade debater metodologia (Maria Raimunda, MST.). O movimento social, a todo tempo, reivindica, luta para ocupar o espaço da universidade de forma ativa refletindo, avaliando, propondo. A relação com os movimentos sociais é construída cotidianamente.

No Eixo **Alternância Pedagógica na formação de educador: contribuições que incidem nas escolas e comunidades do campo**, identificamos que a forma como os processos formativos em alternância pedagógica em tempo/espaço localidade, que ocorrem nos meses de março/junho-setembro/dezembro, em períodos de aproximadamente quatro meses por meio das sete Pesquisas Socioeducacionais, desenvolvidas pelos educandos diretamente nas escolas e comunidades onde estão inseridos, contribuiu para que estes tenham inserção ativa nos territórios, com práticas educativas que partem do rico levantamento de dados da realidade social, econômica, cultural, política que as pesquisas lhes permitem desenvolver. A partir disso, os educandos constroem um conhecimento aprofundado da situação educacional das escolas do campo, bem como de problemáticas vivenciadas nas comunidades nos diversos municípios paraenses e, como vimos no capítulo III, em alguns dos estados do Maranhão e de Tocantins. Todo esse arcabouço orienta os educandos nos momento de construírem práticas educativas que incidem na realidade das escolas e comunidade do campo.

As pesquisas Socioeducacionais é que estruturam, alimentam, dinamizam a alternância pedagógica no Curso LPEC. A partir dos dados levantados nas Pesquisas I e II, os educandos identificam temáticas nas escolas e comunidades do campo, que são analisadas, problematizadas, debatidas com o conjunto dos sujeitos. A partir disso, desenvolvem a Pesquisa III, **Produção Educacional na Realidade das Localidades**, e constroem práticas educativas que, aos poucos, vão intervindo nas escolas e comunidades, por meio de propostas curriculares que visam materializar os princípios da Educação do Campo como um currículo que trabalhe a partir da realidade dos sujeitos, um currículo que se organize considerando as temporalidades de vida no campo, como no caso das Escolas Carlos Marighela, no Assentamento 26 de Março, em Marabá, e Vila Limão, no Município de Jacundá, nas escolas do Assentamento Palmares, no Município de Parauapebas, entre outras relatadas. Ou seja, um currículo que estimula o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos-científicos e os conhecimentos produzidos pelos sujeitos do campo.

A partir Pesquisa V, em conjunto com Estágio Docência II, o princípio da Educação do Campo que orienta as práticas educativas, valorizaram as culturas dos povos trabalhadores do campo. Encontram-se presentes nas propostas de intervenções dos educandos nas escolas e comunidades com intencionalidades diversas, como a de contribuir para o resgate de práticas culturais esquecidas pelos sujeitos. Assim, as práticas construídas pelos educandos potencializam para que as escolas construam ações, tendo o trabalho e a cultura dos diversos povos do campo como referência.

A Pesquisa VII e Estágio Docência IV, com tema Trabalho e Juventude no Campo com Intervenção no Ensino Médio, permitem aos educandos a construção de práticas de educativas que contribuem para analisar, propor ações para as escolas e comunidades sobre as problemáticas com relação como às formas e às relações de trabalho no campo, que precisam ser debatidas no currículo das escolas para além de só preparar para o mercado que promove a exploração da força do trabalhador pelo capital, mas o trabalho no sentido educativo, de humanização, das implicações do trabalho no campo, do trabalho como um direito.

As práticas educativas que os educandos constroem visam incentivar a escola a desenvolver um currículo que valorize as formas e relações de trabalho no campo, destacando as ações dos diversos povos migrantes, indígenas, quilombolas, ribeirinhos pelo direito ao trabalho no território da região do sudeste, nas lutas contra o grande capital, como o agronegócio, o hidronegócio, hidromineronegócio.

Os dados, a partir dos relatos dos educandos, evidenciam que as ações de intervenção que constroem nas escolas e comunidades se materializam em meio a inúmeras dificuldades,

tais como as relações tensas junto com os gestores municipais de educação, pois, para que possam desenvolver práticas educativas referendadas nos princípios da Educação do Campo, como organizar o currículo escolar garantindo direitos às temporalidades dos educandos no campo, é preciso todo um trabalho de convencimento e diálogo, negociações junto aos agentes públicos que precisam garantir a logística, a infraestrutura, como a alimentação, o transporte escolar, materiais didáticos, entre outros.

Os dados da pesquisa nos mostraram que nas escolas onde existem um maior número de educadores já formados e educandos no Curso LPEC, as práticas educativas que intervêm na realidade são materializadas com mais facilidades do que em espaços onde ainda não é possível contar com um número significativo de sujeitos formados no Curso. Nesse sentido, a intencionalidade do Movimento de Educação do Campo em formar coletivos de educadores, para que possam incidir nas escolas e comunidades, vem aos poucos sendo alcançado na UNIFESSPA que, apesar das dificuldades estruturais para manter o processo seletivo especial, consegue, até o momento, garantir o perfil dos educandos para o qual o Curso foi pensado, quais sejam, os trabalhadores do campo. Os sujeitos do Curso LPEC são do campo, ligados, na sua maioria, organicamente aos movimentos sociais, por isso militam para intervir na realidade da educação nos diversos territórios onde atuam.

Porém, devido a fatores como o fechamento nas escolas do campo, os educandos encontram dificuldades em desenvolver as práticas educativas nas comunidades onde atuam, o que ocasiona mudanças no *lôcus* das pesquisas, dificultando certo encadeamento nas práticas nas escolas e comunidades. Essa realidade, muitas das vezes, é apontada pelos educandos como um fator que prejudica o retorno das produções das pesquisas para os sujeitos do campo.

É preciso também explicitar que as pesquisas nas escolas e comunidade do campo são construídas em meio a inúmeros desafios, dificuldades para os sujeitos em vários sentidos. Destaca-se o fato de que, a partir da Pesquisa IV, os educandos desenvolvem as ações por dentro das áreas de conhecimento em conjunto com as práticas de estágios orientados por temas específicos ligados aos Eixos Temáticos do Curso. Porém, nos momentos de materializar as práticas nas escolas e comunidades, é preciso todo um cuidado para que as ações não se restrinjam somente a prática dos estágios, mas que as intervenções aconteçam mediatizados pelas pesquisas. No que tange essa dificuldade, em garantir as pesquisas para subsidiar as práticas dos estágios, é reconhecida, por alguns formadores, como uma deficiência mais de orientação do corpo docente que por inúmeras limitações formativas; às

vezes, não conseguem perceber as relações entre as temáticas das pesquisas e as práticas de estágios.

Outra dificuldade está relacionada ao processo de acompanhamento dos formadores das práticas de pesquisas dos educandos nos tempo/espço localidades. Uma vez que no tempo/espço universidade os planejamentos, as orientações são feitos por determinados docentes, porém, nos momentos em que realizam os acompanhamentos, nem sempre é o mesmo profissional que os orientou, às vezes, é de área de conhecimento diferente a qual o educando fez opção. Para os educandos, essa situação acarreta desafios, pois é preciso que o formador que realiza os acompanhamentos nos polos tenha conhecimento do planejamento, das orientações feitas, às vezes, por outro docente, para que não haja conflitos e fragmentações nos encaminhamentos das propostas nas escolas e comunidades. Às vezes, um determinado formador realiza o planejamento no TEU, um outro formador acompanha no TEL e outro acompanha as socializações das pesquisas no TEU.

Porém, essa realidade que, segundo alguns educandos, causa dificuldades para os encaminhamentos das propostas das práticas educativas nas escolas e comunidades, por outro lado, é potencializadora, uma vez que o Curso LPEC atende as quatro áreas de conhecimento de forma interdisciplinar, e essa situação promove o diálogo entre as áreas, pois os formadores que realizam os acompanhamentos no TEL precisam ter conhecimento dos planejamentos de todas as áreas e orientar com qualidade. Interessante acompanhar o TEL feito por docente da área de matemática orientando educandos das áreas de Ciências Humanas, Ciências Agrárias e Natureza, Letras e perceber limitações pedagógicas, mas também identificar todo um esforço do profissional em estabelecer diálogos com as diversas áreas, isso é um potencial da licenciatura do campo e novidade formativa na academia, que Arroyo aponta (2012).

A dinâmica nos acompanhamentos nos polos de referências que os formadores do Curso LPEC realizam abrange educandos de diversas comunidades que se deslocam para poderem ser acompanhados. Porém, existem situações em que o polo é apenas uma referência de encontro dos formadores e educandos para, em seguida, se direcionarem para as comunidades próximas, onde, juntos, desenvolvem atividades diversas com os sujeitos das escolas e comunidades, tais como palestras, formações, reuniões pedagógicas, oficinas, conferências, seminários, debates sobre as problemáticas vivenciadas pelos povos do campo nos seus territórios. Os acompanhamentos demarcam a presença da universidade nos espaços, junto aos movimentos sociais e sindicais do campo.

Até o presente momento, a forma como o Curso organiza os acompanhamentos em polos é devido à realidade da abrangência geográfica dos municípios onde os educandos atuam, pois, como vimos no capítulo III, no Curso existem educandos de todas as regiões do Pará, bem como localidades no Maranhão e Tocantins. Destaca-se que com o fim dos recursos do PROCAMPO, em 2017, a universidade encontra dificuldades a mais para garantir os acompanhamentos, sendo preciso montar grande uma logística de infraestrutura financeira e humana para tal.

Parte do processo histórico que deu origem ao Curso organizado em alternância, por meio das parcerias da universidade com os movimentos sociais e sindicais da região do sudeste do Pará, se reflete nos momentos de acompanhamento nas escolas e comunidades, pois o movimento, por meio de diversas estratégias, apoia os formadores, os educandos, os gestores com logísticas e infraestrutura nos assentamentos, nos acampamentos, nas aldeias, nos quilombos, nas comunidades ribeirinhas.

O Eixo Alternância Pedagógica na Produção do Conhecimento, a partir da prática de pesquisa, contribui para que os educandos e formadores construam conhecimentos que rompam com a tradição acadêmica de forma disciplinar. É uma formação que elege os sujeitos do processo formativo como produtores de conhecimento. A formação em alternância na LPEC, por meio das pesquisas nas escolas e comunidades do campo, contribui para uma produção de conhecimento socialmente comprometida com a classe trabalhadora do campo, na perspectiva contra-hegemônica, em que os educando passam a enxergar os povos do campo como produtores de conhecimento, de cultura.

Porém, a partir dos dados, constatamos que a produção do conhecimento ainda precisa avançar por meio da materialização mais consistente de práticas interdisciplinares envolvendo as áreas de conhecimentos, que ainda encontra dificuldades devido a fatores como a própria formação dos formadores. Nesse sentido, os relatos dos educandos apontam para a necessidade de formação, para os formadores entenderem melhor a realidade social, política e cultural dos educandos nos territórios onde atuam.

Na tese, identificamos, a partir dos Eixos Temáticos, contribuições da Alternância Pedagógica na LPEC que afirmam a perspectiva contra-hegemônica na formação do educador ao materializar diversos princípios da Educação do Campo. Um Curso em que os sujeitos do processo formativo são trabalhadores do campo, que ocupam a universidade, um espaço historicamente voltado para a elite, que afirmam suas identidades camponesas, que lutam para que a alternância se mantenha como princípio formativo que permite a relação orgânica com a terra, com o trabalho; é um Curso contra-hegemônico, pois procura não se referendar nas

orientações de formação dominante de perspectiva pragmatista, utilitarista que os representantes do capital imprime.

No contexto atual em que vivemos, a retirada de direitos sociais básicos mostra que a educação é vista como mercadoria pela classe dominante. Assim, é preciso pesquisas, estudos que afirmem a importância de Cursos como a Licenciatura do Campo na LPEC e Alternância Pedagógica como conquista da classe trabalhadora.

A pesquisa aponta para a necessidade de aprofundamento das contribuições da Alternância Pedagógica a partir das práticas educativas dos educandos nas escolas e comunidades do campo, no sentido de identificar possíveis impactos de suas práticas no *locus* de atuação.

REFERÊNCIAS

Alentejano, Paulo. Terra. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALMEIDA, R. H. **Apanhados do chão: história recente do campesinato do sudeste do Pará**, FIPAM/NAEA/UFPA, 2004.

_____. **Territorialização do Campesinato no Sudeste do Pará**. Belém: NAEA, 2012.

ANJOS, Maura P. dos. **Experiência de formação de professores no PRONERA sudeste do Pará**. 2009. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Amazônicas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

_____. **Histórias de vida de educadores: elementos para formação na educação do campo**. V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Sergipe. 2012.

_____. Institucionalização da Formação Superior em Educação do Campo: materialização dos princípios na Licenciatura. Dossiê Educação do Campo. **Revista Educação em Perspectiva**. Universidade Federal de Viçosa, v. 06, n. 02, jul a dez/ 2015. p. 356 a 377.

_____; RIBEIRO, Nilsa. B. (Org.). **Saberes e Práticas de Educadores e Educadoras do Campo**. Marabá, Pa: Editora iguana, 2016.

_____; MOLINA, Monica. **Universidade, movimentos sociais e docentes da educação básica: articulação no curso de Licenciatura em Educação do Campo**. XXV Seminário Nacional Rede Universitas. 17 a 19 de maio de 2017 – Faculdade de Educação – UnB Brasília/DF ISSN 2446-6123. Disponível em: www.xxvuniversitas.com.br. Acesso em: 14 ago. 2018.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima A. Diálogo entre Teoria e Prática na Educação do Campo: tempo Escola/Tempo Comunidade e Alternância como Princípio Metodológico para Organização dos tempos e espaços no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Monica; SÁ, Lais M. (Org). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências – piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. p. 213-252.

_____; _____. MARTINS Aracy A. (Org). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

APPLE, Michael. A educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. (org). **Currículo e Política Educacional**. Vozes: São Paulo, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Formação de educadores e educadoras do campo**. Brasília, 2005. (Mimeo.).

_____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, maio-ago. 2007.

_____. Os Coletivos diversos Repolitizam a Formação. In: Diniz-Pereira, J. E; Leão, G. (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

_____. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli, ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

_____. Tempos humanos de formação. In: CALDART, Roseli, ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

_____. **Currículo, Território em Disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Educação Básica do campo**: a Educação Básica e o Movimento Social no Campo. V. 2. Brasília, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Do confronto à colaboração**. Relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil. Brasília: BM, 2000.

_____. **Construir sociedades de conhecimento**: nuevos desafios para la Educación Terciária. Washington: BM, 2003.

_____. **Aprendizagem para todos**. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington: BM, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero. Lisboa/Portugal: Edições 70, lda, 2007.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v.13, p. 423 - 436, 2008.

BECKER, Bertha (Org.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. [S.I]: Editora Lamparina, 2007.

BEGNAMI, João Batista. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Universidade Nova de Lisboa – Portugal. Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação. Universidade François Rabelais de Tours – França. Departamento de Ciências da Educação e Formação. 2003

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Por uma Educação Básica do Campo: projeto popular e escolas do campo**. V. 3. Brasília, 2001.

BERNARTT, Maria de Lourdes; e tal. 2008. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil**: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Al varez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLETIM DA EDUCAÇÃO – **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**, II ENERA Textos. Número 12. Edição Especial – Dezembro 2014.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOUFLEUER, José Pedro. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2º Edição. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo. Brasiliense 1984.

_____. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

_____. Cultura (Movimento de Cultura Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2º Edição. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 01/2006**. Assunto: Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Edital Nº 2, de 23 de abril de 2008**. Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

_____. Decreto nº 7.352, de 04 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 5 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Edital Nº 2, de 05 de setembro de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES, denominação utilizada para designar as Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. PROCAMPO. Brasília, 2012.

_____. Lei nº 12.824, de 5 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 6 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria Ministerial Nº 579, de 02 de junho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 3 jul. 2013.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, 23 set. 2016.

_____. Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade. **Relatório de atividades ano base /2016 anual**.

_____. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em: 02 jan. 2019.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 17 fev. 2017.

Braz, Elisvânia Nunes. **Tempos, espaços e saberes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo /Unifesspa**: uma análise discursiva. Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia 2017

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação Básica do Campo**. A Escola do Campo em Movimento. Vol. 03. 2001.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. et al. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Art. Nacional. p. 25-36. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4. 2002.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C; JESUS, Sônia Meire A (Org.). **Contribuições para Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli e MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Intencionalidades na formação de educadores do campo**: Reflexões desde a experiência do curso pedagogia da terra da via campestre. Cadernos do ITERRA, 11(VII), 9-52. 2007.

_____. **Sobre Educação do Campo**. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: Inkra; MDA, 2008, p. 87- 96.

_____. **Caminhos para Transformação da Escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4ed. São Paulo. Expressão Popular, 2012.

CALVO, Pedro Puig. GIMONET, Jean-Claude **Aprendizagens e Relações Humanas na Formação por Alternância**. IN: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de (Orgs). Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. UNEFAB, 2013.

CASTRO, Edna. Documentário **MARIAS DA CASTANHA**, 1980. Disponível em: <https://cinematecaparaense.wordpress.com/filmes/curta-metragem/decada-de-1980/marias-da-castanha/>. Acesso em 01 nov. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. Brasil tem maior número de assassinatos no campo desde 2003; Pará lidera o ranking de mortes. Relatório Anual. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br>. Acesso em: 17 abr. 2018.

Cordeiro, Georgina Kalif. A relação Teoria- Prática no Curso de Formação de Professores do Campo na UFPA. Tese de Doutorado. Natal, 2009.

COSTA, F. de A. **Formação Agropecuária da Amazônia**: os desafios do Desenvolvimento Sustentável. Uma proposta teórica para a investigação da economia camponesa. Belém, UFPA, NAEA, 2000.

COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo**: um estudo a partir do Procampo. Belém, 2012.

DECLARAÇÃO FINAL. **I Conferência Nacional por Educação do Campo**. Luziânia-GO, 1998.

DECLARAÇÃO FINAL. **II Conferência Nacional por Educação do Campo**, Luziânia, GO, 2004.

DEWEY, John. Experiência e Educação. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA Oto Eneida. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3. p. 531-541, set./dez. 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **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.

_____. **Os campos da pesquisa em educação do Campo**: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e pesquisa. Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

_____. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: Santos, C. A. (org.). **Campo, políticas públicas e educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008. V. 7, p. 39-66.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinicius Lima. Ouvir. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2º Edição. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta Manifesto**, 2018.

FREC SUPA. Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. **Audiência Pública Contra o Fechamento das Escolas do Campo no Sul e Sudeste do Pará pelo Direito a Educação Pública e de Qualidade**. Marabá, 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líder Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação cultural Para a Liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).

_____. **Educação Como Prática da Liberdade: 14 Ed.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de: A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. **PNE e Formação de Professores: Contradições e desafios**. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. **A construção do sistema nacional de formação e profissionalização dos educadores: unitário, organicamente articulado e plural**. Brasília: 2011. Impresso.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 69-90.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educar o Trabalhador Cidadão Produtivo ou o Ser Humano Emancipado?** Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): 45-60, 2003.

_____. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. (II parte). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 1989.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIMONET, Jean-Claude. “**Método pedagógico ou novo sistema educativo?**” A experiência das Casas Familiares Rurais. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. *Alternance, Developpement Personnel et Local*. p. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave. Paris: L’Harmattan, 1998.

_____. **Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo**: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. I Seminário Internacional de Pedagogia da Alternância. UNEFAB. 1999.

_____. **Formação Superior em Alternância**: Um exemplo de Cooperação entre a universidade e uma instituição formadora. IN II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. União Nacional da Escolas Famílias Agrícolas do Brasil- UNEFAB. Brasília. 2002.

_____. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis: Vozes Editora. 2007.

_____; CALVÓ, Pedro Puig. *Aprendizagens e Relações Humanas na Formação por Alternância*. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thiery de (Orgs). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Revolução Russa e União Soviética**. Amadora, Portugal: Fronteira, 1977.

_____. **A Concepção dialética da história**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Maquiavel, A Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____. **Caderno do Cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. V. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedito Croce. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1999.

_____. **Caderno do Cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRUPPI, Luciano. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Tradução de Coutinho, C. N. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

GUERRA, G. A. D. **O Possesiro da Fronteira**: Campesinato e Sindicalismo no Sudeste Paraense. Belém: UFPA / NAEA, 2001, 169 p.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização**: do fim dos Territórios à Multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HAGE, S.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

_____. **Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 1, p.133-150. 2014.

_____; PEREIRA; Ana Cláudia; CRUZ, Carlos Renilton F.; CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima; SILVA; Hellen do Socorro; FARIAS Maria Celeste G. de. (Orgs). **Anais do IV Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo**, Belém, Pará, 2014.

HAGE. Salomão Mufarrej. Relatório do I Circulo em Alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo. Belém, 2015.

_____. M.; SILVA, H. do S. de A. & FARIAS, M. C.G. de. **Alternância Pedagógica como estratégia de formação dos Educadores do Campo no Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Comunicação apresentada na I Reunião da ANPED Norte. Belém-PA, Outubro de 2016. (digitalizado).

_____. **Apresentação**. Na Universidade Federal do Tocantins - Campus de Tocantinópolis, Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais E Música; II Jornada Universitária pela Reforma Agrária: 30 anos com Josimo! 20 anos de Eldorado dos Carajás!. 2017.

HAGE; ANTUNES-ROCHA, Isabel; MICHELOTT, Fernando Michelotti. **Formação em Alternância**. Verbete. 2018.

HÉBETTE, Jean. **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. v. 4. Belém: Edufpa, 2004.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. II PNERA. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, Jun. 2015.

KOLLING, Edgar Jose; NERY, Israel; MOLINA, Monica (org). **Por Uma Educação Básica do Campo** (Memória), 1999.

_____. **Alternância e Formação Universitária: o MST e o Curso de Pedagogia da Terra**. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2002.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no Século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acacia Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, Naurkhlhljhjhja S.C. **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-58.

LIMA, Iranete Maria da Silva. **Alternância Pedagógica**: metodologia de ensino para as escolas do campo. ENDIPE Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. EdUECE - Livro 3, 2010.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização Educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Iranete Maria da Silva. **ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA: METODOLOGIA DE ENSINO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO**. ENDIPE Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. EdUECE - Livro 3, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa e Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Para Uma Ontologia do Ser Social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MALHEIROS, Bruno C., RIBEIRO, Beatriz M. de F. **Os campos da educação do campo**: Contexto, texto e intertexto: abrindo as perspectivas do olhar sobre a Educação do Campo. In: RIBEIRO, Nilsa B; SILVA, Idelma Santiago, SOUZA Haroldo. (Orgs). **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores**: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará. Brasília: MDA, 2014.

MARQUES, Gilberto de Souza. **Estado e desenvolvimento na Amazônia**: inclusão amazônica na reprodução capitalista brasileira. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2007.

_____; MARQUES, Indira Rocha. **Políticas públicas e conflitos fundiários no Estado do Pará**. VIII Congresso Latinoamericano de Sociología Rural. América Latina: realineamientos políticos y proyectos en disputa. Porto de Galinhas-PE, 19 de novembro de 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos** - Para a Crítica da Economia Política. 4ª ed. Coleção Os pensadores. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagoli. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, K; **Teses sobre Feuerbach** (1845). Edição Redendo Castigat Mores. Versão para Ebook EbookBrasil.com. Fonte Digital a partir de www.jahr.org. Rocketeducation. 1999.

_____. **A ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manuscritos Econômicos de 1857-1858** - Esboços da Crítica da Economia. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASSON, Gisele. **Apresentação na pesquisa OBEDUC**, Brasília, 2016.

MAUES, Olgaíses Cabral. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89- 117/ 1270,0 março/ 2003.

_____. **A política da OCDE para a educação e a formação docente**. A nova regulação? Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MICHELOTTI, Fernando. **Educação do Campo**: reflexões a partir da tríade produção, cidadania e pesquisa. Palestra realizada no III Seminário Nacional do PRONERA. Luiziânia-GO, 2007.

_____. **Educação do Campo**: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania - Pesquisa. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 87- 96.

_____; RIBEIRO, Beatriz Ribeiro; SOUZA, Haroldo; FREITAS, Rafael L. **O Agrário em Questão**: uma leitura sobre a criação dos assentamentos rurais no sudeste do Pará. 2010.

_____; PEREIRA, Giselda Coelho. A alternância de Tempos e Espaços Educativos na Turma de Agronomia em Parceria MST, PRONERA e UFPA- Campus Marabá. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fatima; ALVES, Iracy (orgs): **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MINAYO, M. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Monica Castagna. (Org). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília, MDA/MEC, 2010.

_____. (Org). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências – piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

_____. **Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo**: Desafios e Potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

_____. **I Encontro Nacional de Pesquisa do OBEDUC SUB7**, UnB/Brasília, 2016.

_____. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. In: Dossiê. **Educ. Soc.** vol.38 n.140 Campinas jul./set. 2017.

_____; FREITAS, Helena C. de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

_____; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli, ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____; HAGE, Salomão. 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.

_____; HAGE, Salomão. Riscos e Potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. **RBPAAE** - v. 32, n. 3, p. 805 - 828 set./dez. 2016.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, num. 1. Universidade do Minho- Portugal, 2001.

_____. Iluminismo às Avessas como Contexto da Pós-graduação no Brasil. **Educação Unisinos**. vol. 5, nº 9, jul/dez. 2004.

MORENO, Glaucia de S.; GUERRA, Gutemberg. A. D. O drama da instalação de famílias agricultoras na mesorregião sudeste paraense. **Revista Nera**, ano 15, n. 21, julho/dezembro de 2012.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NETO, José Henrique Duarte. **Práxis Curricular nos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica**: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar. Tese. UFP-Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Doutorado, 2010.

_____. **Epistemologia da prática**: influências na formação de professores da educação básica. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Junqueira & Marin Editores Livro 2. UNICAMP, Campinas, 2012.

_____. Epistemologia da prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 10, n. 21. 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011.

_____. **O Professor como Intelectual Estratégico na Disseminação da Nova Pedagogia da Hegemonia**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba- Brasil, Editora CRV, 2015.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 604/2008**. Regulamenta os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) no Estado do Pará. Belém, 2008.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 001, de 5 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. **II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará**. Castanhal – Pará, 2019.

PASSOS, Maria das Graças; MELLO, André de Oliveira. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma Proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, João Batista de. **Prefácio do II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília. 2002.

_____. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. Tese-Doutorado em Educação, UnB. Brasília, DF, 2004.

_____. **I Círculo de Formação em Alternância nas Licenciaturas do Campo**. Relatório Síntese. Belém, 2015.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RELATÓRIO SÍNTESE. **I Círculo de Formação em Alternância Pedagógica-CFAP**. UFPA/SECADI/MEC, Belém, 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho e educação na formação de agricultores: a pedagogia da alternância**. In: ANPED-Sul. 6. 2006. Santa Maria: Anais... (CD-Rom). Santa Maria: UFSM, 2006.

_____. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação: Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROLO, Marcio; RAMOS, Marise. Conhecimento. In: CALDART, Roseli, ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Rossato, R. Práxis. In: REDIN, E.; STRECK, D.R.; ZITKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAIANI, Cláudio. **O Valor do Conhecimento Tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola**. São Paulo: Escrituras, 2004.

SANTOS, Silvanete Pereira de. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**, 2012.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos. **Financiamento da Educação Superior Privado-Mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais**. PPGED/UFPA, 2016. TESE, PPGED/UFPA.

SCHÖN, D. **Le Praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**. Montréal: Les Éditions Logiques, 1993.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A., (org.). **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Publicações Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.77-91.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior no Brasil é refém do mercado financeiro**, 2015. Disponível em: <http://adufes.org.br/portal/noticias/37-adufes/1043-educacao-superior-no-brasil-e-refem-do-mercado-financeiro.html>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de Formação de Jovens do Campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

_____. Nova Face da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thiery de (Orgs). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013.

_____. Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

_____. **As experiências de Formação de Jovens do Campo: alternância ou alternâncias?** Editora CRV. 2012.

_____. **Relatório Síntese**. I Círculo de Formação em Alternância Pedagógica-CFAP. UFPA/SECADI/MEC, Belém, 2015.

SILVA, Kátia Augusta C. P. C da. **A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora**. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

_____. **Epistemologia da práxis na formação de professores**. *Rev. Ciências Humanas*. Frederico Westphalen, RS, v. 18 n.2 [31], 2017.

SILVA, Idelma Santiago da; SOUZA, Haroldo de; RIBEIRO, Nilsa Brito. (Org s). **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará**. 2014

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA/Campus de Castanhal, PA**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Maria Célia. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA NA UNIFESSPA. IN: UNIVERSITAS 2019. Tendências na Educação Superior Brasileira em um contexto de crise: resistências e luta**

SOSSAI, Carlos. C. **Palavras de Abertura**. IN II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternancia: Formação em Alternancia e Desenvolvimento Sustentável. União Nacional da Escolas Famílias Agrícolas do Brasil- UNEFAB. Brasília. 2002.

SOUZA. Herbert Glauco de. **Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?** Dissertação de Mestrado. UFMG. 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. **Escolas Públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica** (Org). Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n.13. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TARDIN José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TELAU, Roberto. **Ensinar - Incentivar - Mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TELAU, Roberto; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Representações sociais dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem**. Castelo Branco Científica, Ano II, nº 12, 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: 2000.

_____. **Educação e Formação Humana**. Maceió, agosto de 2006.

_____. Trabalho Associado e Revolução Proletária. In: **Novos Temas**, n. 5/6, 2011/2012.

_____. **Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana**. 2013. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/interdisciplinaridade_formacao_emancipacao_humana.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.

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

UNEFAB/BPN/CEFFAS. **Mapa dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Brasil (CEFFAS)**, 2009. Disponível em: <http://www.undefab.org.br/p/efas3936.html#.V2FWZdlrLIU>. Acesso em: 13 jun. 2016.

UNIFESSPA. **Roteiro de Pesquisa I Histórias Locais: Histórias de Vida e Comunidades Rurais**. 201).

UNIFESSPA **Projeto Político Pedagógico do Curso: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**, Marabá, 2014.

_____. **Relatório do Contrato N° 10/2014 – FADESP/UFPA/UNIFESSPA**. 2016.

_____. **Roteiro de Pesquisa I Histórias Locais: Histórias de Vida e Comunidades Rurais**. 2016.

VELHO, Otávio Guilherme. **Frentes de expansão e Estrutura Agrária**: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica. 3. ed. (Coleção Antropologia da Amazônia). Manaus : UEA Edições, 2013.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. Você é marxista, não é? Trad. Maria Eliza Cevasco. **Praga – Revista de Estudos Marxistas**, n. 2, p. 123-133, jun. 1997.

ANEXOS

1- Desenho Curricular dos Componentes Formativos Curso LPEC por Etapas do Tempo/Espaço Universidade



Fonte: PPC do Curso LPEC/FECAMPO/UNIFESSPA, 2014

