



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

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE RORAIMA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCOLA DO CAMPO**

**BRASÍLIA
2018**

SILVANETE PEREIRA DOS SANTOS

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE RORAIMA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCOLA DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de doutora em educação.

Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina.

**BRASÍLIA
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SSA2371 Santos, Silvanete Pereira dos
A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima: contribuições para a escola do campo / Silvanete Pereira dos Santos; orientador Mônica Castagna Molina. -- Brasília, 2018. 302 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. Formação de professores. 2. Licenciatura em Educação do Campo. 3. Formação por área do Conhecimento. I. Molina, Mônica Castagna, orient. II. Título.

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

TESE DE DOUTORADO

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE RORAIMA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCOLA DO CAMPO**

SILVANETE PEREIRA DOS SANTOS

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina – UnB
(Orientadora)

Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro – UNIFESPA
(Membro externo)

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa – UnB
(Membro interno)

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz – UnB
(Membro interno)

Profa. Dra. Lêda Gonçalves de Freitas – UCB
(Membro externo - Suplente)

Se o movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses; para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes (MOLINA, 2015, p. 149).

CORAÇÃO DO CAMPO

Meus olhos de terra
choram rios
alegria primavera
eu, tu e o cio
cães da mata
correm no vento!

Vivendo o momento
se criam histórias
animadas e felizes
cantadas sobre raízes
relembrando os dias de grandes cicatrizes
que o vento não apaga
campos majestosos...
os cantos dos pássaros
que cantam ao amanhecer
nos cabelos da Cruviana
nos fazendo enlouquecer
nos braços da mata
no final entendendo
o que quer dizer
orvalho e brisa se encontram
no corpo rio...
face e grão da grande mãe
avante homem!

Tu és infinito!
Corpo folhagem
Alma senil

Verde da mata
Coração do Brasil
Vem complementar minha alma
Uma flor desabrochando no agora
E o orvalho secando
Quando vem rompendo a aurora

(Turma de Ciências Humanas e Sociais 2016.1)¹

¹ GOMES, Francisco Alves. Narrativas autobiográficas: o literário e o sujeito do campo. In: SANTOS, Alessandra Rufino dos et al. **Práticas Educativas em Educação do Campo**: experiências e reflexões em tempos de incertezas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017. p. 149-165.

AGRADECIMENTOS

Estudar e pesquisar a Educação do Campo é uma atividade que tem me alegrado muito ao longo da minha trajetória como professora. Portanto, agradeço ao Movimento da Educação do Campo no Brasil e aos movimentos sociais e sindicais por assumirem a bandeira de luta do povo que vive e trabalha no campo e pela manutenção do campesinato.

Agradeço aos professores, alunos, famílias, equipe administrativa, equipe técnica e pedagógica das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia ligadas à AECOFABA, por possibilitar meu ingresso na Educação do Campo e pela encantadora experiência com a Pedagogia da Alternância.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Mônica Castagna Molina, por criar e manter a linha de pesquisa em Educação do Campo na Universidade de Brasília e pela sua incansável luta para oportunizar o acesso dos sujeitos do campo ao mestrado e doutorado em educação, por acreditar na capacidade das pessoas de transformar a si mesmos e o meio que os cerca. Agradeço, ainda, pela orientação da pesquisa, desde a delimitação do tema à finalização da tese.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa do Observatório da Educação nos quais esta pesquisa está vinculada.

Agradeço aos alunos, professores e ex-alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima por terem participado da pesquisa e compartilhado um pouco de suas tão valiosas experiências no processo de formação de professores para escolas do campo no Estado de Roraima.

Agradeço aos diretores e professores das escolas de Educação Básica do campo do Estado de Roraima que participaram da pesquisa, compartilhando conosco a formação dos alunos do curso de licenciatura. Agradeço por recebê-los no espaço escolar e orientá-los na importante tarefa de ser professor do campo.

Agradeço aos meus pais, irmãos, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas e, em especial, à minha irmã Elinete pelo apoio e carinho dispensados ao longo do processo.

Agradeço à amizade de Osanette, Gustavo e Odlene pelo carinho, apoio e receptividade.

Agradeço a Deus por tornar tudo isso possível.

IN MEMORIAM

À minha mãe, Hilda, por ter me ensinado o apreço pelo estudo, o senso de justiça e, na jornada da vida, a escolher o lado dos mais necessitados. Agradeço o carinho, a presença serena e o sorriso quase constante com o qual recebia a todos. Agradeço a ternura e o amor incondicional.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima. O objetivo é analisar em que medida o processo formativo desenvolvido pela Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima contribui para formação de professores capazes de desencadear processos formativos de transformação da escola atual, a partir da formação por área do conhecimento, da alternância, da gestão de processos educativos escolares e da gestão dos processos educativos comunitários. Tem como tese a defesa de que essa licenciatura, a partir da formação por área do conhecimento e da formação por alternância, tem a possibilidade de transformar a forma escolar atual, vinculando-se ao projeto histórico da classe trabalhadora camponesa, fortalecendo a escola do campo e suas comunidades, bem como promovendo a produção de conhecimento nesses territórios, com o protagonismo do campesinato. Para investigar o problema de pesquisa e postular a tese apresentada, utilizamos os seguintes autores como referencial teórico: Molina e Sá (2011) e Caldart (2009; 2011, 2012), que orientaram a reflexão acerca da Educação do Campo, das Licenciaturas em Educação do Campo e da formação por área de conhecimento; Marx e Engels (2009), com o materialismo histórico dialético; e Gramsci (1982; 2001) e Pistrak (2000), com a discussão da escola que se apresenta como espaço de formação dos intelectuais da classe trabalhadora. Para estudar o problema, utilizamos a abordagem qualitativa e, como método de produção e interpretação dos dados, foi utilizado o materialismo histórico dialético, a partir das categorias: totalidade, contradição, historicidade, emancipação e trabalho. Quanto aos instrumentos de pesquisa para produção dos dados, foi utilizada a entrevista individual. Como resultados, o contexto da pesquisa apontou a potencialidade da Licenciatura em Educação do Campo de contribuir para o fortalecimento das Escolas de Educação Básica do Campo, a partir da inserção dos estudantes, da alternância e dos seus diferentes tempos formativos, da formação por área do conhecimento, da vinculação com o campesinato e com o protagonismo dos sujeitos do campo. Para isso acontecer de forma pedagógica, a pesquisa apontou alguns elementos necessários em termos de ajustes no Projeto Pedagógico de Curso e na organização do trabalho pedagógico. Sobre o trabalho pedagógico, ficou evidente a necessidade de formação específica para o corpo docente da licenciatura para praticar a pedagogia da alternância, bem como para atuar como docentes na perspectiva da formação por área do conhecimento, ou seja, docência multidisciplinar. No que se refere à prática da alternância, identificamos a necessidade de melhor organização e planejamento das atividades do Tempo Comunidade, incluindo, nesse item, o estágio curricular. Sobre a vinculação com o projeto histórico da classe trabalhadora camponesa e o protagonismo dos sujeitos do campo, faz-se necessária uma maior aproximação da licenciatura com as grandes temáticas do campo, tais como: questão agrária, reforma agrária, agroecologia, políticas públicas, soberania alimentar, entre outras. Quanto ao papel político e pedagógico dos movimentos sociais e sindicais do campo para o fortalecimento das escolas nas comunidades rurais, na defesa do direito dos camponeses ao acesso à educação em todos os níveis, para o não fechamento das escolas do campo e na luta por políticas públicas para o desenvolvimento do meio rural, é necessária uma melhor compreensão dos sujeitos da licenciatura quanto ao papel pedagógico dos mesmos na construção da identidade de camponês para os

sujeitos do campo. Sobre a transformação da forma escolar, no que se refere às escolas do campo, a partir da produção de um conhecimento que possa fortalecê-las, a pesquisa indicou caminhos e possibilidades para essa finalidade. Os dados evidenciaram que os sujeitos da escola do campo confiam no trabalho da licenciatura e esperam muito mais ações do que as que têm acontecido até então. Além disso, ficou evidente que a escola está aberta ao diálogo e ao estreitamento dos laços com a universidade para aprimorar a formação dos estudantes da licenciatura e da escola. A pesquisa assinalou a alternância como um dos elementos da licenciatura com maior potencial tanto para o fortalecimento dos vínculos entre a universidade no processo de formação de professores com a escola de educação básica do campo quanto para o acesso e a permanência dos camponeses no nível superior, bem como para o desenvolvimento de ações comunitárias nas bases.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura em Educação do Campo. Formação por área do Conhecimento.

ABSTRACT

This research was made in the graduation in Rural Education of the *Federal University of Roraima*. It has the thesis to uphold that this licenciante, from the graduation through knowledge area and alternate graduation, has the possibility to change the current format of the school, linking to the historical project from the working farmer class, strengthening the farmer school and its communities, such as improving the knowledge production in these areas, with the mainstay of the peasantry. The goal is to analyze to what extent the formative process developed by Graduation in Rural Education at Federal University of Roraima provided to the graduation of teachers, who are able to initiate graduation processes of transformation of the current school, from the formation by the knowledge area, from alternation, from the management of school educational processes and from the management of the community educational processes. To investigate the problem of the research and postulate the presented thesis, we studied the following authors as a theoretical reference: Molina e Sá (2011) and Caldart (2009; 2011, 2012), who oriented the reflection about the Rural Education, about the Graduation in Rural Education and the graduation through the knowledge areas; Marx e Engels (2009), with the historical materialism dialectical; and Gramsci (1982;2001) and Pistrak (2000), with the argument that the school is presented as a field of graduation of intellectuals from the working class. To study the problem, we use the qualitative approach and, as a production and comprehension of data method, it was used the historical materialism dialectical, from the categories: totality, contradiction, historicity, emancipation and labor. For the research instruments to develop data, it was used the individual interview. As results, the context of the research pointed out the potentiality of the Graduation in Rural Education, from the insertion of the students, from alternating and its different graduation periods, from the graduation through knowledge area, from the connection to the peasantry and with the mainstay of the individual from the field. So that it can happen in a pedagogical way, the research pointed out some necessary elements in terms of adjustment in the Pedagogical Project of the Course and in the organization of the pedagogical work. About the pedagogical work, it was clear the necessity of specific graduation to the docent team in graduation to practice the alternate pedagogy, as well as to act as docents in the perspective of the graduation through the knowledge area, that is multidisciplinary teaching. Referring to the alternate practice, we identified the necessity to improve the organization and planning of the activities in the community, including, in this item, curricular stage. About the linking with the historical project of the working field class and the mainstay of the individuals from the field, it is essential a greater approach of the licenciante in bigger thematic about the field, such as: agrarian question, sustainable development, more highlighted arguments about the agroecology proposal, public politics, among others. Concerning the political and pedagogical role of the social and trade unions movements at the field to strengthen the schools in the rural communities, in the defense of the peasants rights to access the education in all levels, not to close the rural schools and the struggle for public political for the development or the rural field, it is necessary a better comprehension of the licenciante individuals as their pedagogical role of the social movements in the rural identity building to the field individuals. Concerning the transformation of the school format, regarding rural schools, from a production of knowledge that can strength them, the research pointed out ways and possibilities with this goal. The

data evidenced that the individuals in the rural school trust the work of the graduation and hope for many more actions than the ones that happened so far. Above and beyond, it was clear that the school is opened to dialogue and to narrow the ties with the university to improve the graduation of the licentiate students and the school. The research revealed that the alternation as one of the graduation elements with larger potential either to strength the oath between the university in the process of teacher graduation with the basic school education in the field or to access and continuing of peasants in the superior level, as well as to develop community actions in the bases.

Key words: Teachers Graduation. Graduation in Rural Education, Graduation through the Knowledge Area.

RESUMEN

Esta investigación se ha realizado en la Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal de Roraima. El objetivo es analizar en qué medida el proceso formativo desarrollado por la Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal de Roraima contribuye para la formación de profesores capaces de desencadenar procesos formativos de transformación de la escuela actual, a partir de la formación por área de conocimiento, de la alternativa, de la gestión de procesos educativos escolares y de la gestión de los procesos educativos comunitarios. Tiene como tesis la defensa de que esa licenciatura, a partir de la formación por área de conocimiento y de la formación por alternancia, tiene la posibilidad de transformar la forma escolar actual, vinculándose al proyecto histórico de la clase trabajadora campesina, fortaleciendo la escuela del campo y sus comunidades, bien como promoviendo la producción de conocimiento en esos territorios, con el protagonismo del campesinado. Para investigar el problema de esta investigación y postular la tesis presentada, utilizamos los siguientes autores como referencial teórico: Molina y Sá (2011) y Caldart (2009; 2011, 2012), que orientaron la reflexión acerca de la Educación del Campo, de las Licenciaturas en Educación del Campo y de la formación por área de conocimiento; Marx y Engels (2009), con el materialismo histórico dialéctico; Gramsci (1982; 2001) y Pistrak (2000), con la discusión de la escuela que se presenta como un espacio de formación de intelectuales de clase trabajadora. Para estudiar el problema, utilizamos el abordaje cualitativo y, como método de producción e interpretación de los datos, se ha utilizado el materialismo histórico dialéctico, a partir de las categorías: totalidad, contradicción, historicidad, emancipación y trabajo. Cuanto a los instrumentos de investigación para producción de datos, se ha utilizado la entrevista individual. Como resultado, el contexto de investigación ha apuntado la potencialidad de la Licenciatura en Educación del Campo de contribuir para el fortalecimiento de las Escuelas de Educación Básica del Campo, a partir de la inserción de los estudiantes de la alternancia y de sus diferentes tiempos formativos, de la formación por área de conocimiento, de la vinculación con el campesinado y con el protagonismo de los sujetos del campo. Para eso suceder de forma pedagógica, la investigación ha apuntado algunos elementos necesarios en términos de ajustes en el Proyecto Pedagógico del Curso y en la organización del trabajo pedagógico. A respecto del trabajo pedagógico, se ha quedado evidente, la necesidad de formación específica para el cuerpo docente de la licenciatura para practicar la pedagogía de la alternancia, bien como para actuar como docente en la perspectiva de la formación por área del conocimiento, es decir, docencia multidisciplinar. En lo que se refiere a la práctica de la alternancia, identificamos la necesidad de mejoría en la organización y en el planteamiento de las actividades del tiempo comunidad, incluyendo, en ese ítem, la práctica curricular. A respecto de la vinculación con el proyecto histórico de la clase trabajadora campesina y el protagonismo de los sujetos del campo, se hace necesaria una mayor aproximación de la licenciatura con las grandes temáticas del campo, tales como: cuestión agraria, reforma agraria, agroecología, políticas públicas, soberanía alimentaria, entre otras. En lo que se refiere al papel político y pedagógico de los movimientos sociales y sindicales del campo para fortalecimiento de las escuelas en las comunidades rurales, en la defensa del derecho de los campesinos al acceso a la educación en todos los niveles, para el no cerramiento de las escuelas del campo y en la lucha por políticas públicas para el desarrollo del medio rural, es necesaria una mejor

comprensión de los sujetos de la licenciatura cuanto al papel pedagógico de los mismos en la construcción de la identidad del campesino para los sujetos del campo. A respecto de la transformación de la forma escolar, en lo que se refiere a las escuelas del campo, a partir de la producción de un conocimiento que pueda fortalecerlas, la investigación ha indicado caminos y posibilidades para esa finalidad. Los datos evidenciaron que los sujetos de la escuela del campo confían en el trabajo de la licenciatura y esperan muchas más acciones de lo que las que tiene acontecido hasta entonces. Además, se ha quedado evidente que la escuela está abierta al diálogo y al estrechamiento de los lazos con la universidad para mejorar la formación de los estudiantes de la licenciatura y de la escuela. La investigación ha mostrado la alternancia como uno de los elementos de la licenciatura con mayor potencial tanto para el fortalecimiento de los vínculos entre la universidad en el proceso de formación de profesores con la escuela de educación básica del campo cuanto para el acceso y la permanencia de los campesinos en el nivel superior, bien como para el desarrollo de acciones comunitarias en las bases.

Palabras-clave: Formación de profesores. Licenciatura en Educación del Campo. Formación por área de Conocimiento.

LISTA DE SIGLAS

AACC	– Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
AECOFABA	– Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	– Câmara de Educação Básica
CEPE	– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	– Conselho Nacional de Educação
FETRAFERR	– Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar de Roraima
GT	– Grupo de Trabalho
IBAMA	– Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LCAMP	– Licenciatura em Educação do Campo (UFMG)
LEdoC	– Licenciatura em Educação do Campo
LEDUCARR	– Licenciatura de Educação do Campo de Roraima
MEC	– Ministério da Educação
MHD	– Materialismo Histórico Dialético
MST	– Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
NEC	– Núcleo de Estudos Comuns
NEE	– Núcleo de Estudos Específicos
PE	– Prática de Ensino
PPC	– Projeto Pedagógico de Curso
PIBID	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência
PROCAMPO	– Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUDAM	– Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
TC	– Tempo Comunidade
TU	– Tempo Universidade
UATP	– Unidade Agrária de Produção
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	– Universidade Federal de Roraima
UFS	– Universidade Federal de Sergipe
UnB	– Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Teoria do Conhecimento no Materialismo Histórico Dialético	27
Figura 2 – Percentual de alunos: urbanos, rurais e indígenas.....	53
Figura 3 – Municípios de Origem dos Estudantes	55
Figura 4 – Proposta Clássica de Organização do Trabalho Pedagógico baseado no aluno, no saber e no professor – Lógica da Escola Capitalista	131
Figura 5 – Proposta Inovadora de Organização do Trabalho Pedagógico baseado no aluno, no saber e no professor – Lógica da Escola Materialista e Histórica.....	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 COMPREENSÃO DA PESQUISA: OBJETIVOS, METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO	25
1.1 Objetivos da pesquisa	26
1.1.1 Objetivo Geral.....	26
1.1.2 Objetivos Específicos.....	26
1.2 Percorso metodológico	27
1.2.1 Categorias do método.....	30
1.3 Instrumentos de Pesquisa	36
1.3.1 Entrevista individual.....	36
1.3.2 Análise documental.....	37
1.4 Contextualização do local de pesquisa	38
1.4.1 Contexto da pesquisa: a Licenciatura em Educação do Campo.....	45
1.4.2 Sujeitos da Pesquisa.....	56
2 A ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO: A ESCOLA DO CAMPESINATO?	58
2.1 Como a escola se apresenta para a classe trabalhadora: relação entre educação e trabalho.....	60
2.2 A escola pública brasileira à luz das Leis de Diretrizes e Bases da Educação.....	69
2.3 A politecnia e a escola do campo.....	80
2.4 Reflexões sobre a escola pública de Educação Básica do campo.....	85
3 FORMAÇÃO POR ÁREA DO CONHECIMENTO: POTENCIALIDADES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO	89
3.1 Um olhar sobre algumas experiências de formação por área do conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo.....	112
4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA DO CAMPO	127

4.1	A Educação do Campo e a concepção de escola para a classe trabalhadora.....	140
5	A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA DO CAMPO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA.....	151
5.1	Da Licenciatura: o olhar dos docentes.....	155
5.2	Da Licenciatura: o olhar dos alunos e ex-aluno.....	191
5.3	Da Escola do Campo: o olhar do diretor e do professor.....	236
5.4	Dos movimentos sociais e sindicais do campo: Fórum Estadual de Educação do Campo e Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar de Roraima – FETRAFERR.....	254
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	279
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	289
	APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES.....	297
	APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES MATRICULADOS E EGRESSOS DO LEDUCARR.....	299
	APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA REPRESENTANTES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS PARCEIROS DO LEDUCARR.....	301
	APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES E DIRETORES DA ESCOLAS DE INSERÇÃO DOS ESTUDANTES DURANTE O TEMPO COMUNIDADE.....	302

INTRODUÇÃO

A Licenciatura em Educação do Campo, contexto desta pesquisa, é um projeto que se vincula ao Programa Nacional de Educação do Campo – (PROCAMPO) do Ministério da Educação (MEC). Esse programa se situa dentro da perspectiva de expansão do Ensino Superior no Brasil. Diante desse universo de reflexão, está o problema de pesquisa, cuja intenção é compreender em que medida a formação desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima oferece elementos para desencadear processos formativos de transformação da escola atual, a partir da formação por área do conhecimento, da alternância, da gestão de processos educativos escolares, da gestão dos processos educativos comunitários e vinculação com o projeto histórico do campesinato.

Tomamos como campo de pesquisa a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima – LEDUCARR. Com base nesta, procuramos, no percurso da expansão do ensino superior no campo, identificar as diferentes ações desenvolvidas pela LEDUCARR com base na formação por área de conhecimento, na alternância, na vinculação com o campesinato nas comunidades roraimenses. Por meio das ações estabelecidas, buscaremos olhar quais delas se classificam como desafios e como potencialidades que a presença da referida Licenciatura marcou no campo do Estado de Roraima com relação às escolas do campo.

A pesquisa está vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Programa do Observatório da Educação e aos estudos da Rede Universitas, esta última constituída por pesquisadores de diferentes universidades do Brasil, que tem como objetivo o diálogo sobre políticas de educação superior. Essa rede está integrada à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) por meio do Grupo de Trabalho 11 – (GT 11) (UNIVERSITAS, 2016).

A temática desse trabalho situa-se dentro da pesquisa “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil” da Rede Universitas, iniciada em 2013. A pesquisa é constituída por sete subprojetos e tem como objetivo geral analisar as políticas de

expansão da Educação Superior no país, considerando as mudanças econômicas, políticas e sociais em curso e as reformas institucionais advindas da Reforma do Estado brasileiro (MOLINA, 2015).

O subprojeto sete, ou SUB 7, como é chamado, conta com a articulação de docentes pesquisadores provenientes de dez universidades públicas com a finalidade de analisar a política de expansão da Educação Superior no Brasil denominada Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), que atualmente conta com aproximadamente 45 cursos de licenciatura em várias instituições públicas brasileiras de nível superior. Em relação à Educação do Campo de nível superior, o SUB 7 tem procurado compreender os riscos e potencialidades da expansão dessas novas licenciaturas, utilizando como método de pesquisa o Materialismo Histórico Dialético (MOLINA, 2015).

Para investigar o problema proposto, utilizamos os seguintes autores como referencial teórico: Molina e Sá (2011) e Caldart (2009; 2011, 2015), que orientaram a reflexão acerca da Educação do Campo, das Licenciaturas em Educação Campo e da formação por área de conhecimento; Marx e Engels (2009), com o materialismo histórico dialético; Pistrak (2000), com a reflexão sobre o trabalho como princípio de constituição do ser social e os fundamentos da escola do trabalho; e Gramsci (1982; 2001), com a discussão da escola que se apresenta como espaço de formação dos intelectuais da classe trabalhadora.

A Educação do Campo, a partir de seu projeto de educação e de sociedade, requer organização do trabalho pedagógico e metodologias específicas, que possam dar conta de materializar o projeto educativo que constitui a escola do campo. Para isso, é necessário pensar qual metodologia e qual pedagogia podem ir ao encontro da materialidade de tal projeto educativo.

Entendemos “projeto educativo” no sentido amplo, no qual a função social da escola passa pelo princípio de formação humana, para um determinado tipo de sociedade. O movimento da Educação do Campo tem clareza de que o atual modelo de sociedade de classe baseado na exploração do homem pelo homem por meio do trabalho, como produtor de capital para acumulação, não serve para a comunidade humana, uma vez que o modelo capitalista de produção tem ocorrido como uma fábrica de exclusão.

O contexto deste estudo inscreve a educação na totalidade da luta social ligada ao campo como espaço de vida, de produção, de cultura, na busca de novas

relações sociais. Pretende-se, com isso, articular as relações entre escola de Educação Básica, a universidade, a comunidade e movimentos sociais, de modo a promover reflexões a respeito de um projeto de formação da classe trabalhadora que se contrapõe ao modelo de educação capitalista, por meio do diálogo com a prática pedagógica dos professores, dos educandos e das comunidades.

Como tese, sustentamos que a Licenciatura em Educação do Campo, a partir da formação por área do conhecimento e da formação por alternância, tem a possibilidade de transformar a forma escolar atual, vinculando-se ao projeto histórico da classe trabalhadora camponesa, fortalecer a escola do campo e suas comunidades, bem como promover a produção de conhecimento nesses territórios, com o protagonismo do campesinato.

A tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo foram apresentados os objetivos, a metodologia escolhida para estudar o problema proposto, os instrumentos e a contextualização da pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos uma reflexão acerca da escola pública, com base nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, ao pensar a escola para a classe trabalhadora. A partir dessas políticas, fizemos a leitura de algumas das discussões realizadas por outros autores sobre como a escola pública tem tratado a relação entre trabalho e educação. Em seguida, discutimos a proposta da escola politécnica pensada por Gramsci e finalizamos apresentando algumas reflexões sobre a escola pública de Educação Básica do campo.

No terceiro capítulo, trazemos a leitura de relatos de experiência de formação por área do conhecimento em alguns cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com o propósito de levantar as potencialidades, as tensões e contradições na formação do professor do campo, bem como estabelecemos um diálogo entre as experiências relatadas em consonância com os princípios da Educação do Campo. Em seguida, fizemos uma discussão sobre a formação por área do conhecimento e sua relação com as Diretrizes Curriculares para a formação de professores.

No quarto capítulo, apresentamos uma discussão sobre a organização do trabalho pedagógico na formação de professores e sua relação com a escola do campo, no intuito de compreender como as licenciaturas têm dialogado com a necessidade das escolas e com as matrizes e fundamentos da Educação do Campo, pela relevância desses referenciais para uma boa formação do professor que vai atuar nas escolas das diversas comunidades rurais. Na sequência, discutimos a

relação entre a forma de organizar o trabalho pedagógico na licenciatura com a concepção de escola para a classe trabalhadora do campo e, para finalizar, apresentamos alguns apontamentos que poderão contribuir para o fortalecimento da escola do campo.

No quinto capítulo, temos a análise dos dados produzidos a partir das entrevistas aos sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima, alunos, egresso e professores; sujeitos da escola de Educação Básica do campo, professor e diretor; e dos movimentos sociais, Fórum Estadual de Educação do Campo e Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAFERR). Os dados foram analisados com vista a entender como a licenciatura pode contribuir com a transformação da forma escolar atual a partir da formação por área do conhecimento, da alternância, da gestão de processos educativos escolares e comunitários juntamente com os sujeitos da escola.

CAPÍTULO I

COMPREENSÃO DA PESQUISA: OBJETIVOS, METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Muitos saberes vêm do viver
Quanta alegria nos traz o saber.
Educar saber amar
Uma sociedade poder transformar
(Marcinha/PR)².

As Licenciaturas em Educação do Campo implementadas a partir de 2007 nas Universidades Federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia se expandiram para outras universidades brasileiras. Essa nova modalidade de formação de professores tem suscitado muitas críticas, curiosidades e especulações na academia. A especificidade dessa proposta, o público a quem ela se destina, os camponeses, a utilização da pedagogia da alternância e a formação por área do conhecimento tem inaugurado uma nova concepção de formação de professores.

Nesse sentido, propusemo-nos a pesquisar a Licenciatura em Educação do Campo de Roraima (LEDUCARR) com base no seguinte problema de pesquisa: em que medida o processo formativo desenvolvido pela Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima contribui para formação de professores capazes de desencadear processos formativos de transformação da escola atual, a partir da formação por área de conhecimento, da alternância, da gestão de processos educativos escolares, comunitários e da vinculação com o projeto histórico do campesinato?

Para a materialidade da Licenciatura em Educação do Campo, a alternância tem sido mais que alternância de tempo e de espaço; ela se faz como pedagogia que tem orientado a organização do trabalho pedagógico a partir da relação entre educação e trabalho, sendo este último entendido como princípio educativo, a partir da interação entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade e da relação teoria e prática. Nessa proposta, a formação por área de conhecimento tem como objetivo

² MARCINHA. Passos do Saber. In:____. MOVIMENTO DO TRABALHADORES SEM TERRA. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma Agrária – II ENERA. São Paulo: MST, 2014. p. 142.

construir uma nova lógica de organização e trato dos conteúdos a partir da área, e não das disciplinas, com vista a superar a fragmentação do conhecimento. Além disso, ela requer a construção e a vivência do trabalho coletivo docente e a auto-organização dos estudantes.

A seguir, apresentamos os elementos que constituíram a pesquisa tais como: os objetivos, a metodologia selecionada para a investigação do problema estudado, os instrumentos de produção de dados a partir do contexto pesquisado, a contextualização da questão agrária do estado de Roraima e a apresentação do campo da pesquisa, ou seja, a Licenciatura em Educação do Campo de Roraima (LEDUCARR).

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.1.1 Objetivo geral

- Analisar em que medida o processo formativo desenvolvido pela Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima contribui para formação de professores capazes de desencadear processos formativos de transformação da escola atual, a partir da formação por área do conhecimento, da alternância, da gestão de processos educativos escolares e da gestão dos processos educativos comunitários e pela vinculação com o projeto histórico do campesinato.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar e descrever os principais elementos do Projeto Pedagógico de Curso da LEDUCARR no que se refere ao Tempo Universidade e ao Tempo Comunidade.
- Identificar as potencialidades, tensões e contradições da formação por área do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo de Roraima.
- Apontar indícios de transformação da forma escolar, a partir dos princípios da Educação do Campo, nos processos educativos em execução nas escolas do campo que receberam os alunos e ex-alunos da licenciatura como docentes

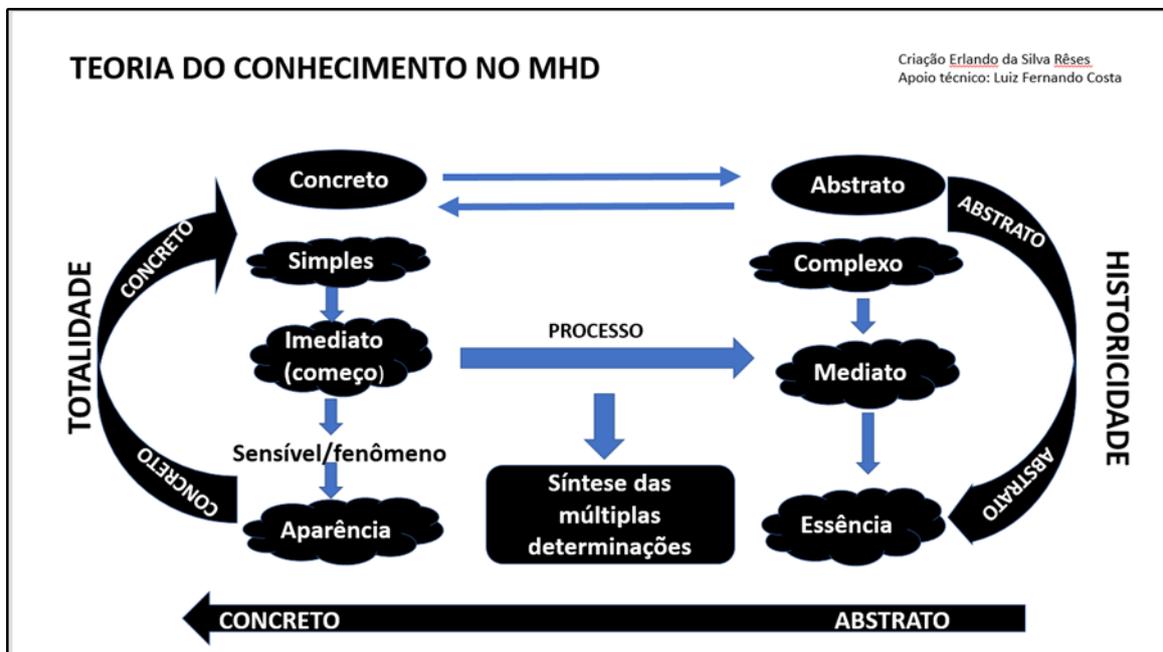
ou estagiários ou que participam de outras atividades de inserção vinculados à LEDUCARR.

- Identificar indícios de transformação nos processos educativos comunitários com base na Educação do Campo, nas comunidades rurais dos alunos e ex-alunos da LEDUCARR.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Com a intenção de atender melhor o contexto desta investigação, buscamos, na pesquisa qualitativa, a principal abordagem para a realização do estudo. Como método de investigação e interpretação dos dados, utilizamos o Materialismo Histórico Dialético – (doravante MHD). A escolha do método foi feita pelo fato de entendermos que esse é o caminho mais acertado para o tipo de pesquisa a ser realizada, dada a natureza do contexto de estudo a ser pesquisado. Isso pode ser ilustrado a seguir:

Figura 1 Teoria do conhecimento no Materialismo Histórico Dialético.



O método do Materialismo Histórico Dialético apresentado na Figura 1 evidencia as categorias de totalidade e historicidade que devem perpassar a

pesquisa, bem como o estudo do contexto no qual ela se fez presente. Essas duas categorias acompanharam a pesquisa em todo o seu percurso.

O estudo da licenciatura ocorre a partir do real, do concreto em sua totalidade, no intuito de compreendê-la em seu imediato, em sua aparência, de modo que, no processo e na dinamicidade do movimento histórico, possamos entendê-la também a partir da abstração, no complexo do contexto, a fim de apreendê-lo em sua essência, no campo do concreto pensado, que, conseqüentemente, levou-nos a uma possível compreensão das múltiplas determinações do real.

Portanto, com a utilização do MHD, seguimos o método conforme a necessidade do processo, ou seja, foi necessário distinguirmos o que constituiu o contexto da pesquisa, a realidade e a abstração que foi realizada pela pesquisadora. Segundo Netto (2011, p. 42), “começa-se ‘pelo real e pelo concreto’, que aparecem como dados; pela análise [...] e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações mais simples”.

Uma vez que esta pesquisa tem como centralidade a educação de nível superior para a classe trabalhadora do campo, destacamos o empenho e a dedicação de Karl Marx ao nos deixar a lógica do *Capital*, do qual pudemos extrair o MHD, além do notável compromisso do autor com a classe trabalhadora, como destaca Netto (2011, p. 11): “[...] Marx nunca foi um obediente servidor da ordem burguesa: foi um pensador que colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores [...]”.

Além disso, a pesquisa considerou a perspectiva histórica da Licenciatura em Educação do Campo no contexto da luta dos trabalhadores por terra, trabalho, identidade, educação, políticas públicas e tantas outras questões inerentes ao processo de resistência camponesa no contexto agrário brasileiro.

[...] o método de pesquisa trata da apropriação em pormenor da realidade estudada; é a partir dele que se define a análise que evidenciará as relações internas de cada elemento em si: as leis particulares que regem o início, o desenvolvimento e o término de cada objeto investigado ou fenômeno (MARX; ENGELS, 1989).

Buscamos, pelo MHD, investigar a historicidade e a gênese do problema em questão, ou seja, o concreto pensado, bem como levamos em consideração os

sujeitos que compõem o universo da pesquisa em uma perspectiva social e histórica no contexto da Licenciatura em Educação do Campo.

O concreto pensado na pesquisa foi o contexto da Licenciatura em Educação do Campo de Roraima – (LEDUCARR), sua historicidade, o papel do movimento do real que a constitui, os sujeitos e a dialética que materializa a formação de professores do campo na Universidade Federal de Roraima (UFRR), de modo a entender em que medida o processo formativo desenvolvido pela Licenciatura contribui para a formação de educadores capazes de desencadear processos formativos de transformação da escola do campo por meio da formação por área do conhecimento e da vinculação com o campesinato.

Ao assumirmos o MHD como método que conduziu a investigação, entendemos que a produção de conhecimento que esta pesquisa proporcionou foi uma compreensão crítica de produção do conhecimento, conforme destacam Souza e Magalhães (2016):

[...] trabalhos que fazem a opção pelo MHD como método, a pesquisa tem que ser assumida como crítica, como produção de conhecimento que visa à sustentação de uma ação prática, social, política, técnica, transformadora; isso significa que os objetivos propostos não podem ser tomados apenas como aspectos formais, desarticulados do todo (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 161).

Dessa forma, deixamos claro que entendemos “produção de conhecimento” sob a perspectiva do MHD, segundo a qual “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador [...]” (NETTO, 2011, p. 20).

Fizemos o esforço de tentar superar a aparência do fenômeno a ser pesquisado, no intuito de conhecer sua essência, conforme destacado a seguir:

[...] o objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos [...] (NETO, 2011, p. 22).

Essa lógica permeou toda a trajetória da pesquisa, desde a sua concepção, ao trazer elementos do campo teórico para um diálogo constante com o objeto de estudo e seus desdobramentos, até que conseguimos chegar a um ponto de análise que satisfizesse as questões traçadas para os caminhos da pesquisa e suas circunstâncias.

A partir desses aspectos, o contato com o campo da investigação tornou-se prioridade, a fim de conhecermos de perto seu contexto e suas especificidades, possibilitando o recorte necessário ao contexto de estudo, o material coletado e o tratamento que lhe foi dado para melhor obtenção dos resultados.

Durante o processo de investigação, a aproximação com o campo de pesquisa foi orientada por algumas categorias do MHD, entre as quais definimos: totalidade, historicidade, emancipação, contradição e trabalho.

1.2.1 Categorias do Método

É importante destacarmos que as categorias apresentadas a seguir estão separadas como recurso didático de apresentação das linhas da pesquisa. Contudo, de acordo com a proposta e o método do Materialismo Histórico Dialético, elas constituem o real, o contexto de pesquisa, e estão entranhadas de modo dialético, e não estanque.

O processo de pesquisa não objetivou investigá-las de modo individualizado, conforme apresentado na discussão dos resultados, em que podemos perceber a dinamicidade e o movimento constante dessas categorias na fala dos entrevistados e no documento analisado.

A nossa compreensão de historicidade situa-se na visão de Marx e Engels (2009), cuja concepção de história vai nos dar condições de compreender a radicalidade do processo histórico e social que permeia todas as relações e construções humanas; portanto, todas as formas de sociabilidade são mutáveis, e a divisão da sociedade em classes sociais não é uma ordem natural e insubstituível.

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, também de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem “fazer a história”. Mas da vida fazem parte sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção própria da vida

material, e a verdade é que esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2009, p. 40-41).

Partimos, assim, da compreensão marxista de que, no processo histórico da humanidade, é a materialidade da vida que determina a consciência humana, e não o contrário. Em outras palavras, “são as relações materiais, concretas, que os homens estabelecem entre si que explicam as ideias e as instituições que eles criam” (TONET, 2009, p. 12).

Portanto, o processo de pesquisa não pode ignorar a construção histórica do contexto a ser pesquisado, tendo em vista que tomaremos como uma das categorias do método – a historicidade. “[...] Assim, a primeira coisa a fazer em qualquer concepção da história é observar esse fato fundamental em todo o seu significado e em toda sua extensão e atribuir-lhes a importância que lhe é devida” (MARX; ENGELS, 2009, p. 41).

A história, a vida e suas relações são determinantes na construção e organização da sociedade. Enfatizamos, no processo de pesquisa, a historicidade construída na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima, entendendo que essas construções são fruto das relações sociais, humanas, institucionais, materiais, políticas e econômicas que a constituíram como tal. Dessa forma, para nós:

Entender a história é também apreender as relações contraditórias que vão se configurando entre os homens a partir das formas concretas da produção; como estas contradições vão dar origem à divisão do trabalho, ao surgimento da propriedade privada, à exploração do homem pelo homem, às classes sociais e à luta entre elas, ao problema da alienação, bem como determinadas instituições jurídicas e políticas necessárias à reprodução de cada forma de sociabilidade (TONET, 2009, p. 14).

Como destaca o autor, as relações sociais da dinâmica do movimento real fazem emergir processos contraditórios que, posteriormente, implicarão a forma e os processos de produção. Essas condições aparecem nos diferentes setores e instituições de uma sociedade e, de certo modo, nos contextos das pesquisas que se propõem a estudá-las.

Dessa forma, a historicidade tem força de mostrar em um contexto a ser pesquisado as relações sociais estabelecidas, as relações de contradição que de

algum modo a caracterizaram e que determinam a maneira de ser e atuar dos sujeitos de uma dada realidade.

Como totalidade, trazemos o pensamento de Tonet (2009, p. 15), para os quais “[...] A realidade social é uma totalidade, ou seja, um conjunto de partes que, tendo o trabalho como sua matriz, vai se configurando ao longo do processo histórico-social [...]”.

Nesse sentido, a pesquisa investigará as relações sociais produzidas como frutos das relações humanas mediadas pelo trabalho; e essa é uma matriz de referência pela qual fizemos a leitura da sociedade de classe que permeia o concreto pensado, ou seja, o contexto da pesquisa. Assim, a sociedade de classe foi um elemento referencial que norteou a investigação determinada no processo histórico, no qual a Licenciatura se inscreveu partindo de sua totalidade. Em relação à totalidade, Tonet (2009, p. 15) destaca que essa é:

[...] uma concepção que responde aos interesses da classe proletária porque, ao permitir a compreensão do processo histórico-social como totalidade, também fundamenta uma transformação revolucionária da sociedade. Uma compreensão que não precisa falsear a realidade, porque o conhecimento de como as coisas realmente são interessa à classe que tem como objetivo fundamental transformar radicalmente a sociedade.

No que se refere ao contexto da pesquisa, procuramos observar questões relativas à compreensão da escola, dos sujeitos do campo e a vinculação desta com a comunidade, bem como a formação inicial na perspectiva da formação omnilateral.

Em relação ao contexto da escola e sua vinculação com o poder público e as implicações desse fato, buscamos estudar o envolvimento da comunidade (sede da escola) com os movimentos sociais do campo, questões relativas ao contexto social, político, econômico e cultural do campo brasileiro.

A contradição é resultado do processo de exploração do homem pelo homem por meio da alienação do trabalho humano. A contradição obrigatoriamente se instaura pela exploração do trabalho. Segundo Netto (2011), o ser social é resultado das relações de trabalho, e, portanto, essas relações dão dinamicidade às contradições. A superação de uma referida contradição torna mais complexas as relações e provoca novas contradições.

Segundo Marx e Engels (2009, p. 46), a divisão do trabalho e o fato de a separação entre o trabalho, a produção e o consumo pertencerem a pessoas

diferentes têm necessariamente de cair em contradição; portanto, na sociedade capitalista, essa contradição está instaurada.

[...] a força de produção, o estado da sociedade e a consciência – podem e têm de cair em contradição entre si, porque com a divisão do trabalho está dada a possibilidade, mais, a realidade de a atividade espiritual e a atividade material, a fruição [...] e o trabalho, a produção e o consumo caberem a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não caírem em contradição reside apenas na superação [...] da divisão do trabalho (MARX; ENGELS, 2009, p. 46).

No processo da pesquisa, colocamo-nos a observar como a contradição permeia o espaço da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima, ou seja, na universidade, na escola do campo (espaço de estágio dos alunos e atividades de inserção) e na comunidade.

Estendemos a pesquisa ao espaço comunitário por entendermos que, conforme Marx e Engels (2009, p. 47), a divisão do trabalho (e, portanto, a contradição) estabeleceu-se entre o interesse individual e o comunitário nas relações sociais. Conforme os autores, “[...] a verdade é que esse interesse comunitário de modo algum existe meramente na representação, como ‘universal’, mas, antes de mais nada na realidade, como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho está dividido”.

Nesse sentido, de acordo com Masson (2012, p. 5), a contradição possibilita a “[...] transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro”. É preciso compreender que, para o método, a categoria contradição é determinante para a compreensão do contexto, uma vez que ele se define também a partir do resultado de suas contradições.

Emancipação é o processo de libertação dos indivíduos coletivamente pela superação do trabalho fragmentado. Para isso, é necessário o desenvolvimento das forças produtivas pela superação da propriedade privada. Conforme destaca Tonet (2005, p. 7):

[...] o processo de emancipação humana depende do desenvolvimento das forças produtivas sob a regência da subjetividade do trabalho associado, mas a concreção da liberdade humana encontra-se para além do trabalho, no estabelecimento de um novo nexos entre o ser social e ser natural, entre subjetividade e objetividade. A liberdade humana implica o domínio consciente sobre o processo de autoprodução genérica e sobre o conjunto

do processo histórico significando a superação de toda alienação (TONET, 2005, p. 7).

De acordo com Tonet (2005), a questão central da emancipação humana reside na apropriação histórica do processo de autoconstrução consciente e coletivo da humanidade.

Ao pensar a Licenciatura em Educação do Campo, é preciso que nos perguntemos sobre o papel da escola no processo de emancipação humana. Nesse sentido, consideramos pertinente o questionamento de Tonet (2005, p. 20): “[...] posta como objetivo superior da humanidade, poderia iluminar a atividade educativa de modo que esta contribuísse para a construção de uma sociedade efetivamente livre e humana?”.

A emancipação nasce do processo real da vida, em que as pessoas estão imersas, e é construída historicamente, de forma que determinará o estágio de consciência, conforme destacam Marx e Engels (2009):

A consciência [...] nunca pode ser outra coisa se não o ser consciente [...], e o ser dos homens é o seu processo real de vida. Se em toda ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, é porque esse fenômeno deriva de seu processo histórico de vida da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva do seu processo diretamente físico de vida (MARX; ENGELS, 2009, p. 31).

A emancipação, segundo os constructos teóricos marxistas, é um processo que será possível a partir de uma mudança no modo de produção. Portanto, em relação à emancipação, procuramos observar nos sujeitos da pesquisa indícios ou potencialidades emancipadoras de:

- identidade camponesa;
- compreensão da relação campo e cidade (questões agrárias);
- compreensão das questões relativas ao contexto social, político, econômico e cultural do campo brasileiro;
- práticas de ações contra-hegemônicas;
- inserção de alunos e ex-alunos como docentes das escolas do campo;
- inserção de alunos e ex-alunos em organizações comunitárias, tais como: sindicato de trabalhadores rurais, movimentos sociais, organizações ambientais, indígenas, cooperativas de produção agroecológicas, movimentos ambientalistas etc.

Para Marx e Engles (2009), o trabalho é ação do homem sobre a natureza no intuito de produzir sua existência. A esse ato os autores chamaram de trabalho socialmente útil. Ao transformar a natureza para manter a funcionalidade da vida, o homem produz sua humanidade conforme destaca:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência [...]. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2009, p. 24).

O trabalho pelo meio, do qual a humanidade é produzida, é aquele que fez por excelência o caminho que nos permitiu produzir conhecimentos sobre o mundo que nos cerca e, também, sobre nós mesmos. Dessa forma, para Marx e Engles (2009), o trabalho é o fundamento da vida. É por meio dele que produzimos as ideias ao tempo que materializa, mediatiza e fundamenta a relação homem e natureza.

O trabalho, portanto, e não as ideias, aparece aqui como o fundamento da vida social. É ele a única categoria que faz a mediação entre os homens e a natureza. Todo o processo histórico se desenvolve a partir desse fundamento. É a partir das relações que os homens estabelecem entre si na transformação da natureza que surgirão determinadas ideias, valores e instituições políticas e jurídicas (TONET, 2009, p. 14).

Nesse sentido, compreendemos o trabalho humano como aquela atividade criadora de valor de uso, como trabalho socialmente útil ao atuar como elemento que sacia as necessidades das condições materiais da vida. Conforme destaca Marx (1996, p. 172), “[...] é o trabalho [...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”.

No processo de pesquisa, a categoria trabalho, conforme apresentado na discussão teórica dos quatro primeiros capítulos e na análise dos dados, norteou a discussão sobre a concepção de formação de professores do campo, bem como serviu como chave de leitura para discutirmos uma formação de professores que possa pautar as políticas públicas, bem como a luta pela escola do trabalho, citada por Pistrak (2006, p. 31), o qual destaca que o processo educativo objetiva a formação de uma pessoa “[...] que se considere como membro da coletividade intencional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam

mais”, de modo que possamos formar intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1982) da classe trabalhadora e para a classe trabalhadora.

1.3 Instrumentos de pesquisa

Para investigar o problema de pesquisa, alguns instrumentos de geração de dados nos deram suporte para uma leitura da realidade. Os instrumentos definidos foram significativos e contribuíram para a captura da essência do fenômeno, de modo a garantir a objetividade da produção do conhecimento que decorre da prática social e histórica.

Além dos instrumentos, destacamos que o papel do pesquisador é importante para a apreensão do movimento do contexto pesquisado. Conforme afirma Netto (2011, p. 25):

Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa.

Para estudarmos a estrutura e a dinâmica do processo de construção da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR), definimos os instrumentos apresentados nas subseções a seguir.

1.3.1 Entrevista individual

Segundo Thiollent (2007, p. 73), “as principais técnicas que devem ser utilizadas são as entrevistas coletivas nos locais de moradia ou de trabalho e a entrevista individual aplicada de modo aprofundado”.

As entrevistas foram realizadas com professor e diretor de uma escola de inserção dos alunos, com professores, alunos e ex-alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e representantes dos movimentos sociais. O registro da entrevista foi feito por meio de audiogravação. Nessas entrevistas, enfatizamos os elementos explicativos, de modo a evidenciar como os sujeitos da pesquisa estão compreendendo ou compreenderam um dado elemento do processo.

Consideramos que tais elementos não visam orientar as respostas em função das expectativas dos investigadores e sim descondicionar as pessoas para que não respondam apenas com facilidade, isto é, como se a resposta fosse um simples reflexo de senso comum ou dos efeitos do condicionamento pelos meios de comunicação de massa. As explicações são sugeridas aos respondentes para que tenham um papel ativo na investigação (THIOLLENT, 2007, p. 74).

É importante destacar que a explicação da qual fala Thiollent (2011) não se refere à sugestão de respostas, mas, sim, que o pesquisador explicita com clareza ao entrevistado o que está de fato perguntando. Além disso, as perguntas não podem ser do tipo a que o entrevistado responda somente “sim”, “não” ou por meio de “respostas prontas”. As respostas levantadas pela pesquisa requerem profundidade da experiência vivida pelos entrevistados.

Para tanto, as questões da entrevista devem sugerir “comparações ou outros tipos de raciocínios não conclusivos, que permitam aos respondentes uma reflexão individual ou coletiva a respeito dos fatos observados e cuja interpretação é objeto de questionamento” (THIOLLENT, 2007, p. 74).

A entrevista é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais, pois ela permite coletar uma quantidade significativa de informações de forma rápida e eficaz (GIL, 2009).

Para o entendimento do presente estudo, o contato direto com os sujeitos adquiriu um caráter relevante na medida em que propiciou, além da aproximação, a captação de outras expressões e manifestações além da fala, como os sentimentos que se dão pelo olhar, pela aproximação, pelas relações estabelecidas na conversa etc.

1.3.2 Análise documental

Essa técnica não só tratou informações relevantes para a pesquisa, como também completou as demais técnicas. A documentação, conforme apresenta Severino (2007, p. 124), é toda forma de registro e sistematização de dados e informações que estejam em condições de análise pelo pesquisador.

Segundo Gil (2009, p. 147), os documentos são fontes “[...] capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo [...] que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas”.

Para Gil (2009), a pesquisa documental pode acontecer com diferentes formas de materiais, tais como: fichas, mapas, mídias, comunicação de massa, documento públicos, documentos pessoais, imagens em movimentos, fotografias, entre outras. Para o autor, em uma análise documental, podem ser usados documentos estatísticos oriundos de entidades de coleta e organização de dados, documentos institucionais escritos cedidos por instituições governamentais e não governamentais, documentos pessoais, tais como cartas, diários, autobiografias, entre outros, e documentos de massa, como jornais, revistas etc.

A análise documental permitiu o levantamento de dados sobre o histórico da licenciatura, sua organização, concepção pedagógica, dentre outros elementos que se fizerem pertinentes ao problema de pesquisa. Foi utilizado como documento de pesquisa o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

1.4 Contextualização do local de pesquisa

A pesquisa foi realizada no estado de Roraima. Por essa razão, faz-se necessário contextualizar alguns elementos históricos, tais como o povoamento por não indígenas, que se deu por meio do incentivo dos militares para ocupação da Amazônia nesse estado, até chegarmos ao contexto de pesquisa, que é a Licenciatura em Educação do Campo.

Segundo dados da Organização Ciro Campo (2011, p. 13), a ocupação do estado de Roraima data-se, na região de lavrado, entre quatro e sete mil anos, podendo ter a possível presença humana anterior aos citados anos. Essa presença é atribuída aos povos tradicionais da região. Com a invasão portuguesa, por volta do século XVIII, instalou-se, entre outras questões, a escravidão dos indígenas.

O povoamento dessa região pelos não indígenas aconteceu como forma de garantir a posse da terra na região norte do Brasil, por meio dos aldeamentos religiosos, da criação de gado ao longo do Rio Branco e da construção do Forte São Joaquim.

A colonização portuguesa no estado de Roraima desenvolveu atividades econômicas na área da pecuária e da exploração de minérios, como o ouro e o diamante, o que resultou no povoamento por pessoas de outros estados para o trabalho no garimpo, que continua sendo procurado até os dias atuais.

Por muitos anos, Roraima fez parte do estado de Manaus, sendo desmembrado e assumindo o *status* de Território Federal em 1962. Roraima constituiu-se como estado da República Federativa do Brasil apenas no ano de 1988, completará 30 anos de emancipação política como Estado em 2018.

Segundo dados do IBGE (2010), o estado de Roraima apresenta uma população rural com mais de 100.000 pessoas, totalizando 23,59% da população, o que representa bem as fortes demandas no âmbito da questão agrária no estado.

Quadro 1 – Dados demográficos – Taxa de crescimento - Roraima

ANO	HABITANTES	TAXA DE CRESCIMENTO RORAIMA	TAXA DE CRESCIMENTO REGIÃO NORTE	TAXA DE CRESCIMENTO BRASIL
1960	29.489	5,0	3,6	3,2
1970	40.885	3,3	3,6	2,8
1980	79.121	6,8	4,9	2,5
1991	217.583	9,6	4,2	1,9
2000	324.397	4,5	2,3	1,6
2010	450.479	3,3	2,1	1,2

Fonte: IBGE (2010)

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Roraima apresenta 0,707, com uma perspectiva de vida média de 70,6 anos.

Segundo Linhares e Silva (1999), entre as medidas tomadas pelo Governo, destacam-se duas que, de algum modo, incidiram sobre a questão agrária na Amazônia: o incentivo à mobilidade, no que se refere a processos econômicos produtivos, de modo a impactar as regiões de baixa densidade demográfica no Brasil, como a região central, as fronteiras da bacia do Paraná-Paraguai e a orla amazônica; e a interligação de regiões isoladas a partir da construção de rodovias.

No contexto agrário desse estado, Santos (2015, p. 19) cita a imagem do agricultor que tem sido construída no universo literário, o que merece destaque para entendermos os problemas centrais em torno dos quais está situada a caracterização do camponês em Roraima. Os trabalhadores têm sido rotulados de “pobres migrantes”, “maranhenses despossuídos”, “preguiçosos”, “transgressores”, entre outros.

Segundo Santos (2015), os conflitos agrários estão presentes no território roraimense ligados à disputa por terras indígenas, por terras identificadas como pertencentes a agricultores familiares, algumas vezes disputadas por madeireiros e pecuaristas. A autora destaca que, além dos conflitos citados, ainda desponta nesse

cenário a ação da polícia federal relacionada à documentação ilegal de títulos de terra. Em consequência da emissão de títulos ilegais, algumas comunidades rurais vivem em meio a conflitos pelo surgimento de títulos de terra com data posterior à realização dos assentamentos.

Em 2009, por força do Decreto n.º 6.754, a transferência de terras da União para o Estado de Roraima fez emergir novos conflitos agrários. Parte das terras da União era destinada a projetos de assentamentos; porém, logo depois do decreto, algumas comunidades se viram envolvidas em disputas de terra com fazendeiros locais. Entre as localidades, citam-se: Urubuzinho, Cujubim, Beira Rio e Passarão (SANTOS, 2015).

Segundo Santos (2015), os conflitos por terra nas comunidades rurais citadas devem-se ao fato do repentino aparecimento de títulos de terra “dito antigos”, comprovando a suposta propriedade de comunidades onde os pequenos agricultores foram assentados. Esse fato levou à anulação de alguns documentos de posse dos trabalhadores rurais.

Quanto à questão agrária na região Norte, Cardoso (2009, p. 22) destaca que:

Podemos constatar que o Estado de Roraima foi inserido, de maneira mais acentuada, na questão agrária brasileira no momento mesmo em que a agricultura nacional passava pelo governo federal como a nova fronteira agrícola a ser conquistada, no período pós-golpe militar de 1964. No bojo desse movimento de implementação do modelo fordista na agricultura nacional, ocorreu um forte deslocamento de trabalhadores rurais para a região Norte. O estado de Roraima, em especial, foi fortemente impactado por esses deslocamentos de grandes contingentes humanos, vivenciando um processo de colonização de dimensões tanto voluntária quanto oficial.

Cardoso (2009) chama a atenção para o fato de que a ocupação da Amazônia deriva do processo de desenvolvimento e fortalecimento da agricultura no Brasil, o qual é denominado de “modernização conservadora”, pois, segundo o autor, esse processo permitiu mudanças tecnológicas, mas não alterou a estrutura fundiária. Ele enfatiza a importância de conhecer como aconteceu a ocupação da Amazônia após o golpe militar de 1964, bem como a expansão do capitalismo nessa região na década de 1970, que sempre esteve atrelada, segundo o discurso oficial ao nacionalismo, à segurança nacional e ao bem-estar do homem, quando, na verdade, o que se materializou foi uma forte aliança do Estado com a burguesia.

A estratégia militar de garantia da fronteira norte brasileira teve como um dos panos de fundo a grande exploração dos trabalhadores, especialmente aqueles das áreas rurais que trabalhavam na abertura de estradas e na derrubada de mata para instalação de fazendas de grandes grupos econômicos nacionais e internacionais. Esses grupos utilizaram formas de exploração típicas da região, oriundas, porém, de outro tempo histórico, mas que serviram bem aos interesses desses novos colonizadores, haja vista que garantiram uma rápida acumulação de capital (CARDOSO, 2009, p. 52).

A ocupação da Amazônia na década de 1970, por meio dos militares, aconteceu como apoio ao capitalismo internacional, garantindo que pudessem se instalar e se consolidar na região Norte, o que incidiu diretamente no estado de Roraima e na população indígena, uma vez que a expansão agrária implicava ocupar terras indígenas mediante a instalação de grandes fazendas.

Ainda na década de 1970, aconteceram importantes mudanças no cenário brasileiro nos âmbitos econômicos, sociais e culturais, em grande medida dadas pelo fluxo migratório do campo para as cidades. Esse fato, entre outros; provocou vários conflitos sociais sobretudo na região Nordeste, que mais foi impactada com a migração para as demais regiões do país, incluindo a região Norte. O autor destaca ainda que a inclusão da Amazônia na conjuntura do capital internacional a partir de 1970 se deu pela junção de vários fatores, tais como “[...] a expansão do capitalismo, a industrialização do país, a modernização conservadora da agricultura e o interesse dos militares em ocupar a fronteira Norte [...]” (CARDOSO, 2009, p. 55-56).

Cardoso (2009) enfatiza que o processo de colonização da Amazônia fortemente planejado pelo estado estava muito mais centrado em favorecer o fortalecimento e o avanço do capitalismo na região, do que distribuir terras para assentar trabalhadores rurais sem-terra. Para coordenar e monitorar as ações e desenvolvimento do capital, o governo militar criou e institucionalizou órgãos públicos para responder diretamente pela questão do ordenamento agrário na região Norte, tais como: a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Para tanto, as questões relativas a projetos de investimento, financiamento e inserções fiscais passaram a ser acompanhadas e avaliadas pela SUDAM em parceria com do Banco da Amazônia.

Quanto ao INCRA, recebeu a orientação de organizar as famílias a serem assentadas em unidades produtivas chamadas de Unidade Agrária de Produção

(UATP). Cada UATP deveria receber orientações para garantir uma boa produção e formação cooperativista. As UATPs eram vinculadas às Agrovilas. Essas últimas deveriam ser ligadas aos Agropolis contendo em média 20 agrovilas. Contudo, como ressalta o autor, nem todas as unidades de assentamentos conseguiram chegar a essa configuração prevista no planejamento inicial (CARDOSO, 2009).

Alguns fatores contribuíram para a fragilização dessa organização dos assentamentos. Entre eles, Cardoso (2009) cita as questões climáticas, como as chuvas, a mudança das famílias para os lotes provocando um esvaziamento das agrovilas, o desconhecimento dos projetistas da região e suas peculiaridades, a falta de assistência e acompanhamento do assentado por parte dos órgãos responsáveis, entre outros fatores.

Outra iniciativa governamental na década de 1970, Segundo Cardoso (2009), que marcou a história agrária de Roraima foi a opção pela iniciativa privada. Isso beneficiou grandes empresários, ainda que demonstrasse uma certa preocupação com o campesinato. Nesse período, houve uma inversão da atuação do governo em deixar as iniciativas populares e apoiar os grandes grupos econômicos por acreditar que esses teriam condições de garantir um desenvolvimento mais viável e mais seguro.

Com base na informação de Cardoso (2009), podemos perceber que as políticas notadamente apresentaram um viés classista, que ao fortalecer e apoiar a iniciativa privada, fizeram a opção pela burguesia.

No que se refere às questões ambientais, os assentados passaram a ser vistos como aqueles responsáveis pelo desmatamento da região, quando, na verdade, o desmatamento era realizado pelos proprietários de grandes extensões de terra; contudo, estes estavam a serviço do capital e do projeto apoiado pelos militares. Além disso, destaca o autor que esse grupo de capitalistas e os fazendeiros do centro-sul do país recebiam do governo incentivos fiscais e outros benefícios, tendo como consequência o problema da concentração de terras nas mãos de poucos (CARDOSO, 2009).

Notamos que as políticas agrárias brasileiras na região Norte, assim como nas demais regiões do Brasil, têm muito claro o ideal da classe dominante, que sempre é a maior beneficiada no projeto capitalista de desenvolvimento, deixando de lado políticas que poderiam fortalecer o campesinato, o incentivo a uma produção agroecológica e a preservação ambiental no âmbito da pequena agricultura.

Em relação aos dados educacionais no estado de Roraima, apresentamos algumas informações referentes ao número de matrículas de alunos nas escolas rurais. Priorizamos os dados das escolas que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tendo em vista que, a Licenciatura em Educação do Campo trabalha com a formação de professores para atuarem nas modalidades de ensino citadas.

Quadro 2 – Matrículas na rede pública de Roraima – RR – Escolas Rurais (municipal e estadual)

Matrículas em creches	932 estudantes
Matrículas em pré-escolas	4.839 estudantes
Matrículas anos iniciais	16.205 estudantes
Matrículas anos finais	9.394 estudantes
Matrículas ensino médio	4.459 estudantes
Matrículas EJA	1.821 estudantes
Matrículas educação especial	512 estudantes

Fonte: Censo Escolar de Roraima, 2017.

Percebemos que o maior número de matrículas está nos anos finais do ensino fundamental, totalizando 9.394 alunos. Entre os anos finais do Ensino Fundamental e o número de matrículas no Ensino Médio, percebemos uma baixa significativa de matrículas no total de 4.935 alunos.

Quadro 3 - Matrículas na rede pública estadual de Roraima – RR – Escolas Rurais

Matrículas em creches	0 nenhum
Matrículas em pré-escolas	0 nenhum
Matrículas anos iniciais	7.740 estudantes
Matrículas anos finais	8.469 estudantes
Matrículas ensino médio	3.964 estudantes
Matrículas EJA	1.665 estudantes
Matrículas educação especial	317 estudantes

Fonte: Censo Escolar de Roraima, 2017.

De acordo com o Censo escolar de 2017, o estado de Roraima apresenta um total de 22.155 alunos matriculados em escolas rurais vinculadas administrativamente ao estado. Vale ressaltar que a maior parte das escolas das

comunidades rurais são administradas pelo Estado mesmo aquelas de Ensino Fundamental, que, pela legislação, ficam prioritariamente sob a responsabilidade do Município.

Quadro 4 - Matrículas na rede pública estadual de Roraima – RR – Escolas Rurais – Ensino Fundamental

Matrículas 1º ano	1.319 estudantes
Matrículas 2º ano	1.832 estudantes
Matrículas 3º ano	1.547 estudantes
Matrículas 4º ano	1.520 estudantes
Matrículas 5º ano	1.522 estudantes
Matrículas 6º ano	2.528 estudantes
Matrículas 7º ano	2.158 estudantes
Matrículas 8º ano	2.072 estudantes
Matrículas 9º ano	1.711 estudantes

Fonte: Censo Escolar de Roraima, 2017.

O estado de Roraima apresenta um total de 19.992 alunos matriculados no Ensino Fundamental em escolas rurais vinculadas administrativamente ao Estado. No Ensino Fundamental, percebemos um aumento no número de matrículas do 6º ao 8º ano em relação aos anos anteriores. Não podemos ignorar ao fato de que do 6º para o 9º ano há uma baixa no número de alunos matriculados. Esse número diminui de modo significativo no 9º ano, o que irá impactar no número de matrículas no 1º ano do Ensino Médio.

Quadro 5 - Matrículas na rede pública estadual de Roraima – RR – Escolas Rurais – Ensino Médio

Matrículas 1º ano	1.716 estudantes
Matrículas 2º ano	1.260 estudantes
Matrículas 3º ano	988 estudantes

Fonte: Censo Escolar de Roraima, 2017.

O estado apresenta um total de 3.964 alunos matriculados no Ensino Médio em escolas rurais vinculadas administrativamente ao estado. Se comprarmos esse número com a quantidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental (somando as matrículas do 6º ao 9º ano com total de 8.469), percebemos uma queda no número de matrículas no Ensino Médio. Se compararmos o número de alunos

matriculados no 9º ano, último ano do ensino fundamental, com o número de matrícula no 1º ano do Ensino Médio, termos um aumento de 5 matrículas - um número muito pequeno.

Quadro 6 - Matrículas na rede pública Municipal de Roraima – RR – Escolas Rurais – Ensino Fundamental

Matrículas 1º ano	1.566 estudantes
Matrículas 2º ano	1.647 estudantes
Matrículas 3º ano	1.704 estudantes
Matrículas 4º ano	1.767 estudantes
Matrículas 5º ano	1.781 estudantes
Matrículas 6º ano	335 estudantes
Matrículas 7º ano	254 estudantes
Matrículas 8º ano	193 estudantes
Matrículas 9º ano	143 estudantes

Fonte: Censo Escolar de Roraima, 2017.

O total de matrículas referentes ao Ensino Fundamental na rede pública municipal é de 9.390 nas escolas rurais. Essa modalidade de ensino nas escolas estaduais localizadas no meio rural apresenta um número de matrículas com quase o dobro das escolas municipais, totalizando 19.992 alunos matriculados.

É nesse contexto - de um estado do Norte marcado pela presença significativa de povos tradicionais indígenas e migrantes nordestinos, os quais, pela sua presença, determinaram e enriqueceram de modo singular a cultura e a organização de Roraima, marcado pelo conflito de terra, ataque às terras indígenas, de atividades das madeireiras e mineradoras, com belas paisagens naturais e biodiversidade - que se insere a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal – (LEDUCARR), foco desta pesquisa.

1.4.1 Contexto de Pesquisa: a Licenciatura em Educação do Campo

A breve contextualização da realidade rural de Roraima leva-nos a compreender o espaço no qual a licenciatura está inserida, tendo em vista que esta pesquisa foi realizada na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR). Sua estruturação ocorreu em 2009, com a

participação de professores de outros cursos da universidade, sob a coordenação de uma professora do curso de Pedagogia.

A primeira reflexão a respeito da criação do curso aconteceu no ano 2009, na tentativa de responder ao Edital n.º 9 de 29 de abril do PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PPC, 2011). Efetivamente, a primeira turma teve início no ano de 2011, com vestibular realizado em julho de 2010.

Como objetivo geral, a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima definiu, por meio da pedagogia da alternância, “formar professores, numa perspectiva multi e interdisciplinar, para atuar na docência das séries finais no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas habilitações em Ciências Humanas e Sociais e em Ciências da Natureza e Matemática [...]” (PPC, 2011, p. 16).

Entre os vários objetivos específicos, destacamos alguns de maior relevância, sem desmerecer os demais. O primeiro diz respeito ao fato de a licenciatura ser um dos caminhos que possibilitará o acesso das populações do campo ao nível superior, a fim de, por meio deste, produzir conhecimentos que sejam pertinentes à Educação do Campo.

Outros objetivos que julgamos importante destacar são a preocupação em organizar o currículo de modo que a licenciatura possa contribuir com a construção de conhecimentos que favoreçam a Educação do Campo, bem como atuar no fortalecimento e no desenvolvimento da agricultura familiar como um instrumento por meio do qual os sujeitos do campo possam construir estratégias de permanência no meio rural.

De igual relevância, destacamos a intenção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do LEDUCARR, com a relação teoria e prática na formação do professor do campo objetivando a potencialização dos processos de ensino e aprendizagens em várias áreas do conhecimento.

A identificação e conscientização dos camponeses, das problemáticas e dos grandes debates nos quais o espaço agrário brasileiro está imerso é uma das bandeiras do movimento da Educação do Campo. Essa mesma preocupação aparece descrita nos objetivos do LEDUCARR, quando destaca a importância de se colocar na condição de “promover a discussão e o debate sobre as problemáticas educacionais do/no campo, incentivando o desenvolvimento de uma postura crítica,

ética e comprometida com a transformação da realidade”, bem como promover a adequação do currículo à realidade e às demandas da vida cotidiana dos estudantes (PPC, 2011, p. 17).

O curso atende estudantes trabalhadores e trabalhadoras do campo, professores que atuam nas escolas das comunidades rurais, jovens e adultos. A compreensão de sujeitos do campo aparece no Projeto Pedagógico de Curso, evidenciando que o espaço rural amazônico é constituído por diferentes sujeitos – de indígenas a agricultores, bem como demonstra que a constituição destes se dá no campo social de produção da vida, conforme expressa:

As populações do campo, em Roraima, vivem em locais diversos como pequenas cidades, vilas, comunidades ribeirinhas, assentamentos, acampamentos, áreas extrativistas e áreas de colonização. Nestes espaços, eles configuram-se como sujeitos sociais produzindo suas condições de existência a partir de suas experiências desenvolvidas em diversos lugares e as reconfiguram de formas variadas em seus espaços de socialização. Seja nas áreas de serviços, sendo trabalhadores e trabalhadoras rurais como agricultores e agricultoras familiares, assalariados e assalariadas rurais, extrativistas, artesãos e artesãs com produtos da floresta, quilombolas, pescadores e pescadoras (PPC, 2011, p. 7).

Ao compreender essa diversidade de sujeitos, o Projeto Pedagógico de Curso ressalta que o curso de licenciatura precisa considerá-los em sua estruturação pedagógica ao referenciar a necessidade do diálogo com as demandas dos movimentos sociais do campo, bem como a preocupação em adequar a proposta do curso ao contexto dos povos do campo ao citar o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no que se refere aos aspectos relativos às especificidades do meio rural no atendimento ao direito e ao acesso à educação em relação aos conteúdos e às metodologias “[...] apropriadas às reais, necessidades e interesses dos alunos da zona rural; [...] organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas[...].” (PPC, 2011, p. 10).

Além disso, o Projeto Pedagógico Curso corrobora a legislação vigente, ao reconhecer que existe a necessidade de um olhar diferenciado para escola do campo da Educação Básica, no tocante à ampliação da oferta de escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil no campo e no reconhecimento do fortalecimento das escolas que já existem, como curso que formará professores para as escolas do campo. Para tanto, faz-se necessário pensar e propor instrumentos, metodologias e

outros elementos que possam robustecer a formação dos futuros educadores do campo.

Resguardar as peculiaridades regionais implica, também, em organizar a Educação Básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais em seu contexto, isto é, que permaneçam no meio rural e imbuídas dos valores rurais.

Diante destas indicações, torna-se imprescindível que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR (LEDUCARR) ofereça instrumentos teóricos, pedagógicos e metodológicos para uma formação voltada para a realidade da Amazônia, mais especificamente, de Roraima (PPC, 2011, p. 12).

O curso Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) está organizado em quatro anos, distribuídos em 8 semestres. As disciplinas com carga horária de 60 horas são distribuídas desta forma: 50% no Tempo Universidade e 50% no Tempo Comunidade. A carga horária total do curso é de 3.220 horas para cada uma das habilitações distribuídas da seguinte maneira:

- Núcleos de Estudos Comuns (NEC), contendo 16 disciplinas e 960 horas para as duas habilitações.
- Núcleos de Estudos Específicos (NEE), contendo 1.265 horas para área de Ciências Humanas e Sociais e 1.160 horas para área de Ciências da Natureza e Matemática.
- Práticas de Ensino (PE) e Estágio, com 400 horas para cada uma das habilitações.
- Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), com 200 horas para cada uma das habilitações.

Em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, o Projeto Pedagógico de Curso não traz uma estrutura de organização nesse sentido. Essa é uma das questões que precisamos avançar na proposição de um estágio interdisciplinar, tendo em vista que o curso está organizado por área do conhecimento. O estágio está distribuído em uma carga horária de 400 horas, sendo 100 horas para cada área de Ciências Humanas e Sociais – sociologia, geografia, português e história – e 100 horas para cada área de Ciência da Natureza e Matemática – matemática, química, física e biologia. Tem como objetivo a vinculação entre teoria e prática, contudo, o estágio se dá fora da dimensão da formação multidisciplinar que é a proposta do curso.

Sobre às atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), estas devem ser feitas pelos estudantes como atividades complementares, que podem ser realizadas em atividade de pesquisa, ensino, extensão, bem como atividades “[...] sociais, culturais, políticas, esportivas, de administração acadêmica, profissionais, participação no colegiado de curso, de centro, conselhos superiores, centros acadêmicos, monitoria e apoio em eventos” (PPC, 2011, p. 24). Essas atividades, sob o ponto de vista desta pesquisadora, merecem um tempo maior de reflexão, tendo em vista que as percebemos como um instrumento potencializador do Tempo Comunidade que não está sendo utilizado como tal.

Nota-se, pela descrição no Projeto Pedagógico de Curso, que as atividades permanecem, em sua maioria, no âmbito da universidade. Tendo em vista que nossos estudantes são do interior do estado, compreendemos que seria no mínimo adequado se tais atividades pudessem fortalecer o Tempo Comunidade (TC), ao incentivar o estudante a realizar parte das 200 horas durante o TC, a partir da inserção em atividades e instituições da comunidade, tais como: Sindicato de Trabalhadores Rurais, Cooperativas, Associações de Produtores Rurais, grupos comunitários diversos, como grupo de mulheres camponesas, grupos de jovens, grupos artísticos culturais como folia de reis, teatro, músicas, grupos ambientais entre outros.

O curso é organizado por meio da alternância com vistas a formar professores que atuarão na Educação Básica nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ao final do curso, os estudantes são habilitados para o ensino de português, história, geografia e sociologia para a área de Ciências Humanas e Sociais e para o ensino de matemática, física, química e biologia para a área de Ciências da Natureza e Matemática.

A formação de professores por meio da Pedagogia da Alternância é organizada nas dimensões dialógica e dialética. Na primeira, o professor e o aluno estabelecem um diálogo horizontal em que são identificados os limites e as possibilidades na oferta da Educação do Campo e/ou na negação desse direito a jovens, adultos e crianças do campo. A partir desse diálogo, o formando é orientado para dimensão dialética da formação, isto é, compreender o processo de ação-reflexão-ação que norteia a Pedagogia da Alternância, na qual os estudos teóricos são realizados com intuito de promover a leitura da realidade e a ação dos alunos em suas comunidades, os quais retornarão à academia para novas reflexões (PPC, 2011, p. 18).

O Tempo Universidade na LEDUCARR constitui-se de momentos de estudo em que são trabalhadas as disciplinas do currículo. O Tempo Comunidade (TC) no primeiro momento do curso, ou seja, de 2010 a 2016, foi realizado de forma que previa a elaboração de um conjunto de tarefas distintas, no âmbito de cada disciplina as quais eram apresentadas em um momento de encontro presencial entre os docentes e os acadêmicos para apresentação dos trabalhos realizados no TC. No segundo momento, já no ano de 2017, o TC se constituiu em atividades de leituras, experimentos e práticas realizadas pelos alunos sem a realização do encontro entre professores e acadêmicos nas comunidades. Esses encontros deixaram de ser realizados por falta de recursos financeiros para custear as atividades necessárias para sua realização.

Além disso, o Tempo Comunidade é entendido como um tempo em que o aluno deve levar atividades de estudo e pesquisa, a fim de que possa complementar a carga horária das disciplinas iniciadas no Tempo Universidade. Notamos, nessa configuração, a ausência dos pressupostos básicos da alternância, os quais afirmam a necessidade de que o Tempo Comunidade seja um tempo de vivências e de experiências por parte dos estudantes no âmbito da escola e da comunidade. Se entendido desse modo, o TC será um instrumento pedagógico de estreita relação da teoria e da prática.

Se o curso é organizado a partir da pedagogia da alternância e objetiva a formação de professores para as escolas do campo, e fazendo jus aos objetivos propostos pelo PRONACAMPO, que o aluno deverá ser capaz de fazer a gestão de processos educativos escolares e comunitários, então o Tempo Comunidade deve ser entendido como um espaço no qual o estudante deverá fazer inserção na escola e na comunidade. Esse momento deverá ajudar o estudante a ser um bom professor, a compreender os problemas estruturais da escola pública do campo, bem como a construir caminhos para a resolução daqueles problemas passíveis de superação, assim como, garantir o princípio da relação escola-trabalho, da relação teoria e prática em que uma dimensão deve produzir implicações nas outras mediadas pela pesquisa.

Além da escola, o estudante deve ser colocado em contato com a comunidade durante o Tempo Comunidade. Esse também é um espaço formador por excelência de acordo com os princípios da Pedagogia da Alternância. O envolvimento do estudante da Licenciatura com a comunidade é imprescindível e

muito caro ao movimento da Educação Campo, pois a transformação da escola em seu conteúdo e forma não será possível sem a necessária compreensão e o envolvimento da comunidade. Para tanto, o estudante que já tem uma experiência ou vivência de organização comunitária deve ter esse vínculo fortalecido ao ingressar na licenciatura, e aqueles que pouco ou que nunca tiveram experiências nessa direção deverão ser inseridos por meio de propostas de pesquisa, diagnósticos, inventários ou outros instrumentos que os coloquem de modo mais orgânico possível com o espaço comunitário.

A minha experiência ao longo de quase vinte anos na Educação do Campo me possibilita afirmar que talvez seja esse aspecto – a aproximação da licenciatura da escola e da comunidade – o mais desafiante que as licenciaturas terão de enfrentar para de fato poder contribuir com a formação de um professor do campo que seja orgânico e possa se envolver de modo mais denso com as grandes causas do campo e da escola da comunidade rural. Contudo, não poderemos nos eximir desse desafio porque ele será o que nos vinculará de modo mais concreto com a nossa causa.

O Projeto Pedagógico de Curso (PCC, 2011) apresenta um conjunto de aprendizados a serem desenvolvidas pelos estudantes. Entre elas, citam-se atuação ética, coletiva, solidária e crítica, capacidade de problematizar a realidade do ponto vista histórico e social, concepção de docência como processo de relações sociais dentre outros aspectos, construção de conceitos científicos para fins de incentivo a um desenvolvimento sustentável do campo, a prática de investigação com a finalidade de conhecer as demandas advindas da educação.

O perfil do aluno egresso, segundo o PPC (2011, p. 19), é definido com base em três aspectos sendo: “[...] o Ensino das Ciências e seu papel social; valorização dos saberes produzidos no campo e a valorização do trabalho docente”. Desses aspectos, decorrem algumas ações que são esperadas do aluno egresso, tais como: ser capaz de estabelecer crítica às ciências e ao ensino; colocar-se na condição de aprendiz de novas técnicas de ensino e aprendizagem de diferentes bases socioculturais, autonomia e criatividade; valorizar os saberes do campo em consonância com os conhecimentos científicos; ser capaz de fazer diálogos interculturais com os povos indígenas e outros povos do campo; compreender a terra como matriz de referência do camponês, de sua cultura e do mundo do trabalho.

Além dos aspectos citados, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) apresenta outros elementos que compõem o perfil do egresso, porém não foram apresentados no item anterior por estarem ligados ao perfil docente de qualquer curso de formação de professor, não tendo em si especificidade própria da Licenciatura em Educação do Campo. Esses elementos foram destacados em virtude de sua pertinência e consonância com as especificidades do projeto formativo das Licenciaturas em Educação do Campo, sem o objetivo de minorar os demais aspectos apresentados pelo PPC, que são valorosos do ponto de vista pedagógico de qualquer processo de formação docente.

O ingresso na Licenciatura é realizado por meio de vestibular anual, com vinte vagas para área de Ciências Humanas e Sociais e vinte vagas para área de Ciências da Natureza e Matemática. Sobre isso, vale ressaltar que o PPC aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) define a oferta de trinta vagas para cada habilitação; porém, esse número foi reduzido em 2017 para vinte vagas por orientação da Pró-reitoria de Graduação, mesmo sem a aprovação do colegiado do curso, sob a justificativa de poder melhor atender às demandas da LEDUCARR em relação à alimentação e ao alojamento.

Em relação ao perfil de ingresso, o PPC (2011) traz uma característica específica no que se refere à prioridade das vagas aos professores que atuam nas escolas do campo e que não têm formação de nível superior, conforme cita: “[...] em Roraima temos um total de 6.498 professores na Educação Básica em suas etapas e modalidades, sendo 1.836 trabalhando somente na zona rural e 68 na zona rural e urbana” (PPC, 2011, p 8-9).

O Censo Escolar de 2017 apresenta dados sobre o número de escolas de Roraima e sua unidade administrativa. No total, o estado tem 784 escolas públicas, sendo 395 unidades escolares vinculadas administrativamente ao município e 383 ao estado. Das escolas estaduais, 84 estão localizadas na área urbana e 299 na área rural (CENSO ESCOLAR DE RORAIMA, 2017).

Além de uma descrição dos dados apontados pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso, é pertinente apresentarmos a caracterização dos estudantes no contexto do estado de Roraima. O espaço no qual a licenciatura está inserida é diversificado, tendo em vista a peculiar formação do povo roraimense, constituído por indígenas das etnias Macuxi, Wapichana, Caicó, Yanomami, entre outras, bem como por migrantes nordestinos oriundos do Maranhão, Ceará e outros estados do

nordeste e demais regiões do país. Isso configura uma diversidade sociocultural significativa para a organização de um projeto de formação humana. Além dos fatores humanos e sociais, existe a questão geográfica, que faz de Roraima um estado que recebe a influência de outros países, uma vez que faz fronteira com a República Cooperativista da Guiana e a República Bolivariana da Venezuela.

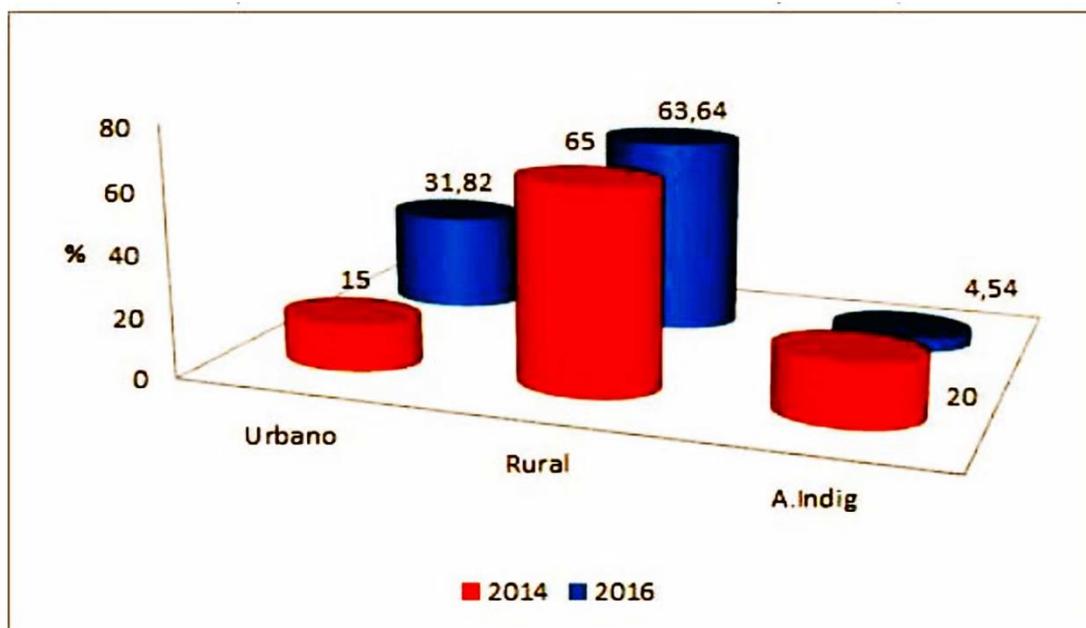
A licenciatura recebe alunos camponeses, pequenos agricultores familiares e indígenas. Atualmente (contando os alunos matriculados entre os anos de 2014 a 2016), conta com oito alunos indígenas, sendo sete da etnia Macuxi e um Wapichana. Esses sujeitos se distribuem pelo estado em diferentes áreas geográficas. Contudo, a maior concentração de povos indígenas fica nos municípios de Amajari e Uiramutã.

As populações do campo, em Roraima, vivem em locais diversos como pequenas cidades, vilas, comunidades ribeirinhas, assentamentos, acampamentos, áreas extrativistas e áreas de colonização. Nestes espaços, eles configuram-se como sujeitos sociais produzindo suas condições de existência a partir de suas experiências desenvolvidas em diversos lugares e as reconfiguram de formas variadas em seus espaços de socialização. Seja nas áreas de serviços, sendo trabalhadores e trabalhadoras rurais como agricultores e agricultoras familiares, assalariados e assalariadas rurais, extrativistas, artesãos e artesãs com produtos da floresta, quilombolas, pescadores e pescadoras (PPC, 2011, p. 7).

O curso LEDUCARR tem uma turma de egressos que concluíram seus estudos em 2015. Além desta, estão em curso duas turmas de Ciências Humanas e Sociais e duas turmas de Ciências da Natureza e Matemática, o que somam quatro turmas. Para o semestre de 2018.1, teremos mais duas turmas, uma para cada área.

De acordo com Maroti e Coutinho (2017, p. 86), o perfil dos alunos ingressantes em 2014 e 2016 na habilitação em Ciências da Natureza e Matemática evidencia um número considerável de pessoas oriundas de zonas urbanas, conforme mostramos a seguir:

Figura 2 Percentual de aluno urbano, rural e indígena.



Fonte: Maroti e Coutinho (2017, p.83).

A presença de alunos que residem nas pequenas cidades sem vínculo com o campo precisa ser discutida no curso, uma vez que a proposta pedagógica e a organização estão colocadas para atender pessoas que residem no campo. Fica a questão: como incluir no projeto de formação sujeitos que não estão inseridos na dinâmica de uma vida rural?

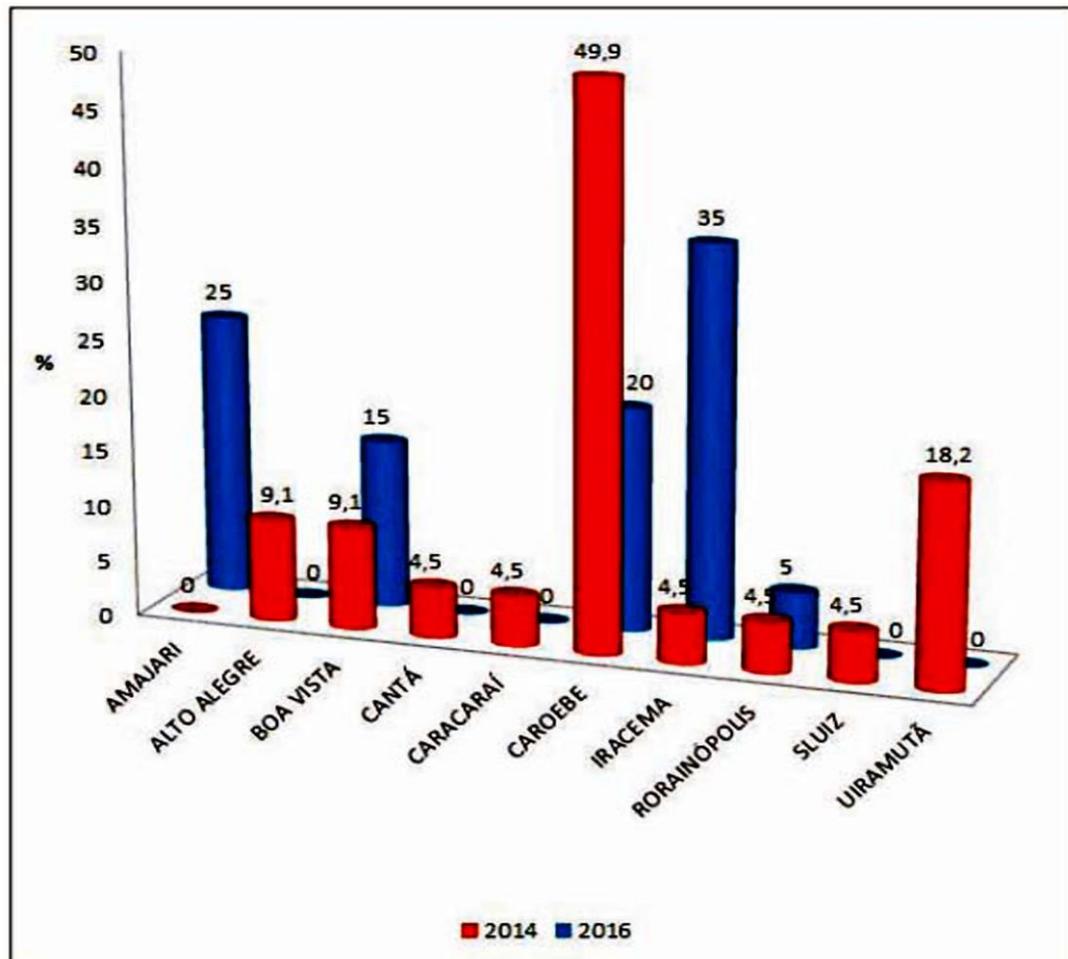
Precisamos encontrar caminhos para que as vagas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo sejam de fato ocupadas por pessoas que vivem nas áreas rurais, pois, nem sempre o fato de residir em vila significa que o sujeito tenha vínculo com a terra. Alguns prestam serviços no campo durante o dia e retornam para suas casas à noite, ou vivem nas vilas e mantêm forte relações com familiares que estão em área agrícola, porém não são propriamente camponeses. Desse modo, essa é uma questão que precisará ser discutida pelo curso. Garantir que as vagas sejam ocupadas por pessoas do campo significa garantir direitos conquistados pela luta dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Outro dado que praticamente põe em dúvida a interpretação anterior, refere-se ao acréscimo de alunos ingressantes em 2016 advindos da área urbana, com significativo acréscimo: de quinze por cento (15%) em 2014, para trinta e um vírgula oitenta e dois por cento (31,82%), em 2016. Esse dado é preocupante, principalmente quando cruzado com os escores obtidos na quinta e sétima questões desta pesquisa. Justifica-se tal preocupação ao fato do que poderia ser classificada de "aventura acadêmica em licenciatura" dos alunos (MAROTI; COUTINHO, 2017, 84).

O ingresso do estudante na Licenciatura em Educação do Campo é feito através do vestibular simplificado, esse fato é problematizado por Maroti e Coutinho (2017). Os autores questionam essa forma de ingresso por ser equivocada para as demandas do curso, uma vez que ela permite, de certa forma a entrada de pessoas que não vivem no campo e do campo.

Segundo Maroti e Coutinho (2017, p. 86), os municípios de origem dos alunos da habilitação de Ciências da Natureza e Matemática são: “Caroebe, Uiramutã, Alto Alegre e Boa Vista, Cantá, Caracaraí, Iracema, Rorainópolis e São Luiz e Amajari”. Isso é ilustrado pelo gráfico a seguir:

Figura 3 Municípios de origem dos estudantes.



Fonte: Maroti e Coutinho (2017, p. 85).

A habilitação de Ciências Humanas e Sociais apresenta uma turma de oitavo semestre com ingresso em 2014 e 2015, com um total de 38 alunos, e uma turma de terceiro semestre, com um total de vinte e três alunos, com ingresso em 2016. Assim

como os alunos de Ciências da Natureza e Matemática, eles são oriundos dos municípios de Caroebe, Uiramutã, Alto Alegre, Boa Vista, Cantá, Iracema, Rorainópolis, Amajari.

A equipe docente é constituída por quinze professores das seguintes áreas:

Quantidade	Área de formação	Curso
02	Pedagogia	Ciências Humanas e Sociais
02	Português	Ciências Humanas e Sociais
01	História	Ciências Humanas e Sociais
01	Filosofia	Ciências Humanas e Sociais
01	Sociologia	Ciências Humanas e Sociais
01	Geografia	Ciências Humanas e Sociais
01	Física	Ciências da Natureza e Matemática
01	Química	Ciências da Natureza e Matemática
01	Extensão Rural	Ciências da Natureza e Matemática
02	Matemática	Ciências da Natureza e Matemática
02	Biologia	Ciências da Natureza e Matemática

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) desenvolveu atividades complementares nas escolas do campo, com dois projetos de extensão e com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – (PIBID).

1.4.2 Sujeitos da pesquisa

Para compreensão do contexto da pesquisa, este estudo trabalhou com os seguintes sujeitos:

- 02 professores da LEDUCARR, sendo um de cada habilitação.
- 01 professor e 01 diretor da Escola da Educação Básica do Campo que receberam alunos para atividades de estágio, do PIBID, ou para outras atividades de inserção do aluno.
- 01 aluno egresso da primeira turma e 02 alunos dos semestres em andamento da LEDUCARR que fizeram inserção na escola e na comunidade.

- 02 representantes dos movimentos sociais do campo parceiros da LEDUCARR.

A escolha dos professores pautou-se pelo tempo de atuação na Licenciatura em Educação do Campo e pela área de habilitação. Dessa forma, foi escolhido um professor da área de Ciências Humanas e Sociais e um professor da área de Ciências da Natureza e Matemática, ambos com aproximadamente três anos no curso, bem como experiência na docência de nível superior com atuação na formação inicial de professores.

O professor e diretor da escola de Educação Básica foi escolhido pela escola que já havia recebido alunos para atividades de inserção, seja via Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, estágio ou outras atividades realizadas no Tempo Comunidade.

A seleção do aluno egresso se deu pelo envolvimento com os movimentos sociais do campo e que já tenha atuado na escola de Educação Básica. Com relação aos alunos do semestre em curso, foram selecionados aqueles que já fizeram atividades de inserção na escola e na comunidade, bem como que já realizaram ao menos um estágio supervisionado.

Quanto aos sujeitos dos movimentos sociais, foram selecionados aqueles oriundos de instituições que tem maior vinculação com a Licenciatura em Educação do Campo; desse modo, participaram da pesquisa um representante do Fórum Estadual de Educação do Campo e um representante da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de Roraima (FETRAFERR).

Com base no planejamento da pesquisa, que foi discutido nesse capítulo apresentamos a seguir os capítulos de discussão teórica a partir do problema estudado. O próximo capítulo traz uma reflexão sobre a escola pública do campo e sua relação com a classe trabalhadora camponesa.

CAPÍTULO II

A ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO: A ESCOLA DO CAMPESINATO?

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente
Eu quero uma escola do campo
Que não enxergue apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões (GILVAN SANTOS)³.

A escola pública no Brasil, no tocante à Educação Básica, nas últimas duas décadas tem sido um espaço ocupado quase que exclusivamente pela classe trabalhadora e seus filhos. Ela também é lugar de luta na busca pela qualidade na educação ofertada aos mais pobres.

De acordo com Libâneo (2012, p. 15), um dos motes da luta de educadores no Brasil tem sido a escola pública e gratuita para todos os brasileiros, “[...] sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais [...]”.

As políticas públicas brasileiras, segundo Libâneo (2012, p. 15), desde a Conferência Mundial de Educação para todos realizada em 1990, seguiram a cartilha definida pelo Banco Mundial expressa na Declaração Mundial da Conferência de Jomtien. O autor enfatiza que “[...] estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio”.

Os reflexos da ofensiva política decorrente dessa Conferência de Jomtien desencadearam uma série de outras políticas que impactaram a condição e a qualidade da escola que temos, as condições de trabalho dos profissionais da educação, as políticas de formação de professores, as políticas e diretrizes curriculares, bem como as propostas pedagógicas e metodologias de ensino no contexto escolar.

³ SANTOS, Gilvan. Construtores do Futuro. In: MOVIMENTO DO TRABALHADORES SEM TERRA. // *Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma Agrária – II ENERA*. São Paulo: MST, 2014. p. 142.

As pesquisas em educação, segundo Libâneo (2012), têm apontado a necessidade de mais investimentos financeiros para todos os níveis e modalidades, suscitado questionamentos sobre os salários do professor e temas relativos ao trabalho docente, bem como têm chamado atenção para a situação do papel da escola na socialização dos sujeitos, haja vista que outras instâncias, como os meios de comunicação, o mercado cultural, entre outras, ocuparam de modo significativo esse espaço. Essas pesquisas denunciam a fragilidade das políticas públicas educacionais, que, em sua maioria, apresentam saídas sem consistências ou equivocadas para os problemas reais da educação brasileira, baseando-se na crença de que:

[...] para melhorar a educação, bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos (por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, a gratificação financeira a professores, a progressão continuada e, recentemente, a implantação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente), deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Conforme aponta Libâneo (2012), as políticas têm caminhado na perspectiva de manutenção da ordem, pois, em sua maioria, não apresentam caminhos para a superação dos reais problemas que afetam a escola pública. Elas têm acentuado ainda mais o caráter dual presente no contexto educacional.

Essa dualidade marca o ideal classista na história da educação no Brasil e determina as condições em que está nos dias atuais, conforme apresentaremos nos itens a seguir. Iniciaremos pelo contexto escolar e suas condições, passando por uma discussão da escola a partir da relação entre educação e trabalho e como essa compreensão implica diretamente a organização da escola para a classe trabalhadora, seguida por uma discussão da escola pública no contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Em seguida, apresentamos uma reflexão acerca da proposta de escola pública que defendemos a partir da perspectiva teórica de Gramsci da escola única e politécnica, bem como uma reflexão da escola pública do campo na ótica do movimento da Educação do Campo no Brasil.

2.1 Como a escola se apresenta para a classe trabalhadora: relação entre educação e trabalho

A relação entre educação e trabalho é uma matriz de referência para pensar a escola da classe trabalhadora, uma vez que é na escola pública onde estuda esse grupo social. As políticas e as diretrizes propostas pelo Banco Mundial nas conferências mundiais de educação têm deixado claro que a escola pública é uma ferramenta importante para a manutenção da hegemonia dominante. Notamos que as políticas trazem um forte viés na formação do trabalhador, de modo que este se adéque ao sistema econômico pelo critério da subserviência. Sobre essa discussão, podemos observar, conforme tratou Libâneo (2012), que os instrumentos de avaliação da qualidade da educação propostos pelos organismos internacionais pouco se preocupam em compreender as causas do não aprendizado ou as causas do fracasso escolar.

Colocar-se na condição de compreender as causas, aprofundar-se no entendimento de questões estruturais da sociedade de classe, transcendendo os limites da escola, seria demonstrar, de fato, interesse na construção de uma escola de qualidade para os mais pobres. Ao contrário, as diferentes políticas tratam a educação de modo raso para garantir que os problemas da divisão social do trabalho e da renda não sejam sequer compreendidos. Para superar essa lógica de subjugação da classe trabalhadora, é importante que a escola comece a discutir a relação entre educação e trabalho.

Segundo Kuenzer (1989), mudanças significativas na educação acontecerão quando nos debruçarmos sobre a realidade externa à escola, a partir das relações de produção. Outro fato destacado pela autora é que a escola é reconhecida pela classe trabalhadora como um caminho rumo a uma melhor qualidade de vida a partir da formação geral e profissional. Portanto, precisamos entender a escola não só a partir dela mesma, como também a partir da sociedade na qual ela está inserida. A pesquisa realizada pela autora com estudantes da escola pública que são trabalhadores:

[...] evidenciou a relevância, para o trabalhador, da apropriação do conteúdo do trabalho e do saber produzido socialmente, através da escola, como estratégia de resistência à desqualificação resultante do processo de controle e distribuição desigual do saber, em que se articulam escola, empresa e sociedade. O trabalhador reconhece que, apesar de suas

limitações, a escola se constitui em espaço indispensável para a apropriação do saber socialmente produzido, de modo a lhe permitir superar a parcialização e a fragmentação do aprendizado que ele desenvolve na prática cotidiana (KUENZER, 1989, p. 22).

A preocupação com a formação e a qualificação para a entrada no mundo do trabalho é uma inquietação da classe trabalhadora que adentra a escola pública e que também vislumbra a possibilidade de acessar uma formação de nível superior. Os alunos trabalhadores têm consciência de que a preparação recebida na escola pública de nível médio é uma ponte que facilitará ou os colocará mais perto, de algum modo, da universidade e sabem que o trabalho os assentará mais próximo desse objetivo. Portanto, o sujeito trabalhador, apesar de suas dificuldades financeiras, vislumbra a possibilidade por meio do trabalho, de financiar sua entrada em um curso de nível superior (KUENZER, 1989).

Na construção da escola para a classe trabalhadora, segundo Kuenzer (1989, p. 22), a relação entre educação e trabalho deve ganhar centralidade nas pesquisas e nos debates. Ela acrescenta que se faz necessária a adoção da categoria trabalho como ferramenta “[...] explicativa e princípio organizador do ensino [...] de modo a atender às necessidades da classe trabalhadora na construção de seu projeto hegemônico”.

Os diversificados tipos de ensino postulado pelo viés das relações sociais e de produção denunciam o aspecto dualista da escola presente em sua estrutura que é fundante e constituinte desse processo. Notamos que se apresenta como instituição formadora de dirigentes e de trabalhadores, porém, ambos são formados em escolas diferentes. Dessa forma, para aqueles que desempenharão funções intelectuais e de direção, disponibiliza-se a escola de educação geral, das artes, da literatura etc., e para formar trabalhadores se dispõem as escolas profissionais (KUENZER, 1989).

Esta dualidade estrutural, aparentemente democrática por pretender permitir a mobilidade social, é conservadora na raiz, por seu conteúdo de classe, e não por sua forma; ou seja, não é por ser profissionalizante ou por conferir saber técnico que uma escola [...] é de segunda categoria, mas sim por se dirigir a uma classe social determinada – a classe trabalhadora. Aos trabalhadores deve-se assegurar a posse dos mecanismos operacionais, o saber prático, parcial e fragmentado, e não a posse do saber científico e técnico contemporâneo, socialmente produzido (KUENZER, 1989, p. 23).

Segundo Kuenzer (1989), pensar a superação da dualidade da escola a partir dela mesma é ingenuidade, pois essa questão estrutural não nasce no interior da escola, mas na gênese da sociedade de classes. A divisão social do trabalho por classes responde às demandas do novo tempo e traz para a escola novos desafios pertinentes à interação entre ciência e trabalho.

As novas relações de produção exigem um olhar diferenciado para a ciência e seu papel na divisão social do trabalho. Atualmente, a produção necessita do aperfeiçoamento da técnica para garantir a produtividade e a utilização da cultura para viabilizar as relações de consumo em um mundo globalizado com um mercado cada vez mais sofisticado e exigente. Neste contexto, qual é o papel da escola? Como ela pode pensar o trabalho?

À medida que, na sociedade contemporânea, a ciência se faz técnica e esta se complexifica, ou, as atividades se fazem complexas e a teoria se faz operativa, trabalho e ciência, antes dissociados, voltam a formar uma nova unidade através da mediação do processo produtivo, exigindo uma nova concepção da história e da sociedade que unifique ciência, técnica e cultura. Em decorrência, exige-se um novo princípio educativo para a escola em todos os níveis, que tome o trabalho como ponto de partida, concebido como atividade teórico/prática, síntese entre ciência, técnica e humanismo histórico (KUENZER, 1989, p. 23).

Cabe à escola se comprometer quanto à compreensão do trabalho e seu determinante na vida da classe trabalhadora. Se é pelo trabalho que uma classe explora a outra, então precisamos compreendê-lo melhor, conhecer sua estruturação, suas influências e as relações que são criadas a partir dele. É preciso pensar o trabalho do interior das classes sociais para dentro da escola, de modo a inaugurar uma forma diferente de ser escola, de fazer educação e de produzir conhecimento para uma nova ordem social.

Para formar o novo homem e a nova mulher, a escola, segundo Kuenzer (1989, p. 24), necessitará investir nos elementos da cultura como forma de superação da profissionalização pela profissão somente, na formação da consciência histórica, na apropriação do conhecimento técnico e científico e na relação entre homem e natureza. Desse modo, segundo a autora, a educação poderá ser entendida “[...] como apropriação dos princípios teórico-metodológicos que permitirão compreender e executar tarefas instrumentais, dominar as diferentes formas e linguagem e situar, a si e ao seu trabalho, em relação ao conjunto das relações sociais [...]”.

Dessa questão decorre a concepção de escola e sociedade que se quer construir. Portanto, a organização da escola e do ensino, segundo Kuenzer (1989), não é uma questão de método, e, sim, de política. A partir dos interesses políticos, podemos formar pessoas que realizem o pleno domínio da arte do fazer, sem condições de refletir sobre a prática, e que, portanto, tenderão a ser subservientes e a ficar à mercê daqueles que dirigem, dos que detêm o conhecimento científico, ou podemos formar pessoas que possam ter o pleno domínio da teoria e do método que fundamentam a prática, a fim de realizar uma atividade laboral em toda a sua complexidade, bem como de ser capaz de explorar sua capacidade criativa.

O avanço da ciência e o desenvolvimento cada vez mais intenso da técnica impactam diretamente na organização do trabalho promovendo a simplificação das atividades. Dessa forma, segundo Kuenzer (1989), apesar da simplificação das atividades, esta se dá apenas de modo superficial, pois, tendo em vista que as atividades são simplificadas, acontece uma profunda transformação e sofisticação da ciência. Nota-se que, mesmo tornando o trabalho mais simples, este tem ficado cada vez mais longe do domínio do trabalhador, que não domina o conhecimento científico que o produziu e, desse modo, em vez de humanizá-lo, o desenvolvimento complexo da ciência e da técnica faz desse um servo do sistema de produção.

Quanto mais se simplifica o trabalho, mais conhecimento se exige do trabalhador para poder compreendê-lo, não obstante sua execução seja fácil. Esta cientifização de todas as atividades deverá levar a escola [...] a outros caminhos formativos, em função da imbricação entre ciência e tecnologia. Tal hoje não se dá, à medida que, quanto mais o capital usa a ciência e a tecnologia a seu favor, menos qualificação exige do trabalhador KUENZER, 1989, p. 23).

Enquanto o processo de simplificação do trabalho pelo desenvolvimento da ciência exige do trabalhador cada vez menos formação, segundo Kuenzer (1989), o desenvolvimento e a evolução social da sociedade impulsionados pelos bens produzidos destinados ao consumo demandam do trabalhador um conhecimento cada vez mais amplo. Essa demanda advinda da sociedade impõe à escola que atende à classe trabalhadora uma função que a autora chamou de contraditória, uma vez que essa escola deverá formar o sujeito para se colocar em um contexto social que exige cada vez mais conhecimento, tais como conhecimento de seus direitos, elementos culturais, políticos, econômicos etc., e ao mesmo tempo formar o

trabalhador para desempenhar funções que exigirão dele pouco investimento de conhecimento intelectual, de reflexão e de criação.

Diante do exposto, Kuenzer (1989) enfatiza que se faz necessário repensar a escola pública para a classe trabalhadora tendo em vista que, atualmente, ela não tem dado conta de formar as pessoas de modo que possam se apropriar do saber socialmente produzido, que é requerido ao exercício dos direitos e deveres de cidadão, e do saber que lhes dará condições de se compreender como profissionais.

A escola pode trabalhar alguns elementos que possam dar respostas às necessidades dos sujeitos, tais como conhecimento dos referenciais teóricos e principais métodos que compõem o arcabouço das ciências e das tecnologias, tomar posse dos conteúdos historicamente produzidos de modo a compreender a complexidade das relações sociais estabelecidas na sociedade da qual faz parte, acessar o conhecimento necessário ao desenvolvimento de atividades produtivas, bem como saber utilizar corretamente as diferentes formas de comunicação (KUENZER, 1989).

Para alcançar o propósito acima descrito, é oportuno, ao repensar a escola, propor projetos inovadores de organização do trabalho pedagógico, a formação dos professores e uma aproximação mais orgânica da escola com a comunidade de modo que a parceria e o diálogo entre elas possam se apresentar na forma de novos caminhos para solução de problemas estruturais que decorrem das condições atuais da escola pensada a partir de políticas e projetos econômicos da burguesia.

Ao apontar os caminhos para repensar a escola, Kuenzer (1989) faz um delineamento de uma proposta curricular fundamentada nos referenciais de Gramsci e no trabalho como princípio educativo. O primeiro diz respeito à superação do dualismo que tem dividido a escola, em escola do trabalho e escola da cultura, diante da construção da escola única do trabalho. O segundo elemento caracteriza a escola a partir da politecnia que possibilitará a retomada da interação entre a construção do conhecimento, as relações sociais e de produção. O terceiro elemento, o método, buscará a intrínseca relação entre teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual. O quarto elemento refere-se à gestão democrática na perspectiva de superação das relações autoritárias, em direção à construção de um novo projeto de sociedade. O quinto elemento, por fim, toca a questão da modernização dos espaços físicos para a melhoria da qualidade da formação desenvolvida pela escola.

Notamos que a proposta da autora passa por uma transformação da escola, no que diz respeito ao seu conteúdo e forma, pela construção de uma nova concepção de educação e de sociedade. As proposições apresentadas colocam a escola em consonância com a vida e com a organização da vida coletiva. A escola como parte da sociedade que a produziu não poderá preparar de modo adequado as pessoas de uma sociedade se não partir da organização social e de todas as suas implicações nas mais diferentes dimensões (política, humana, ecológica, econômica etc.), tendo em vista que a preparação das pessoas por essa instituição tem como uma de suas finalidades dar condições aos sujeitos de serem e de estarem juntos de seus pares com qualidade e com condições de participar ativamente de todas as instâncias da vida coletiva.

Em consonância com a construção dos elementos citados, para fins de transformação da escola para a classe trabalhadora, Kuenzer (1989) aponta que a escola poderá trabalhar os conteúdos das diversas ciências de modo que estes possibilitem uma leitura crítica da realidade, bem como a interpretação dos problemas da sociedade local e global.

[...] trabalhar com conteúdos que caracterizam a modernidade, marcada pela crescente cientificação da vida social e produtiva, promovendo a aquisição histórico-crítica dos princípios gerais, das formas metodológicas e das habilidades instrumentais básicas que regem os processos sociais e produtivos em suas distintas modalidades, de modo a formar um intelectual de novo tipo. Nesta perspectiva, o tratamento dado ao conteúdo deverá superar tanto a preparação para as ocupações definidas no mercado de trabalho quanto a educação genérica resultante do antigo princípio educativo humanista tradicional. Ou seja, nem formação especial voltada para a profissionalização estreita, nem educação genérica voltada para o passado (KUENZER, 1989, p. 26).

O desafio posto para a escola é compreender as reais necessidades do tempo histórico e do sujeito para elaborar propostas pedagógicas que possam acompanhar as questões do tempo presente, de modo que seja significativo e útil para a pessoa em formação. É preciso sair da prática de ministrar conteúdo raso e superficial que pouco contribui para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Ser e pertencer à classe trabalhadora identifica o sujeito e o coloca em uma dada condição social e política que requer conhecimentos e habilidades específicas para viver dentro de uma sociedade marcada pelo antagonismo de classe e pela exploração do homem pelo homem.

Cabe à escola assumir o projeto de sociedade daqueles a quem ela se destina, ou continuará sendo pouco significativa para a transformação real das condições de subordinação, nas quais os sujeitos da escola pública vivem por meio da exploração de sua força de trabalho.

Para tanto, os conteúdos trabalhados pela escola, segundo Kuenzer (1989), devem dar condições aos sujeitos de perceber e compreender profundamente as relações sociais geradas a partir da organização do trabalho, de deter conhecimentos técnicos em sua totalidade, de modo que a pessoa possa estabelecer relação entre teoria e prática superando a fragmentação característica da escola capitalista.

De acordo com Kuenzer (1989), a escola precisa trabalhar com os conhecimentos científicos e técnicos que permeiam o mundo do trabalho, ter condições de utilizar as distintas formas de comunicação utilizadas pela sociedade da qual faz parte, dar possibilidade de o sujeito em formação compreender a estreita relação entre a organização social do trabalho, a organização da sociedade e das relações sociais que decorrem dos modos de produção, bem como precisa oferecer elementos para que ele possa compreender como os processos produtivos foram e são construídos, quem são aqueles que os produzem, como produzem e de que modo eles determinam a vida da classe trabalhadora.

Os conteúdos citados precisam de um método que possa dialogar com a concepção de educação, de escola e de sociedade decorrente do projeto de desenvolvimento dos mais pobres. Sobre esse aspecto, Kuenzer (1989) apresenta o método dialético como uma possibilidade de construção de um novo fazer pedagógico rumo à construção da escola única do trabalho: totalidade, historicidade, provisoriedade, contradição, realidade e concepção de mundo.

Pautando-se nos princípios da totalidade, vemos que a construção do conhecimento se dá pela compreensão do total no intuito de se contrapor à fragmentação do conhecimento e à compartimentação da ciência. O conhecimento é uma totalidade na organicidade do real. Assim, “o método deverá propiciar a apreensão das relações dinâmicas que existem entre as diversas áreas de conhecimento e os diversos conteúdos, criando condições para o estabelecimento de sínteses que expressem a compreensão da totalidade” (KUENZER, 1989, p. 27).

A historicidade expressa no método determina uma compreensão do conhecimento no tempo e no espaço. “Os novos conhecimento e os anteriormente

elaborados, produzindo novas sínteses; o novo nasce do velho e traz em si a semente do novíssimo [...]” (KUENZER, 1989, p. 28). Portanto, a construção de qualquer proposta que altere uma posteriormente estabelecida requer a compreensão da história de ontem e de hoje. Assim, a historicidade é uma intencionalidade pedagógica pela qual passará a construção da tomada de consciência de si e do mundo.

A construção do conhecimento sobre o mundo físico, natural, sobre a condição humana, social e as demais dimensões e aspectos do ato de conhecer não é um ato em si mesmo descolado da dinamicidade do real. Portanto, o caráter de provisoriedade é uma condição natural. Segundo Kuenzer (1989, p. 28), a construção da teoria é um caminho dinâmico “[...] não existindo verdades prontas e acabadas; o método, portanto, deverá estimular o questionamento, a discussão, a investigação, tendo em vista o aprendizado do processo através do qual o homem constrói o conhecimento durante toda a sua trajetória”.

A dinâmica do real em uma sociedade de classes se dá obrigatoriamente a partir da contradição que é instalada pela divisão do trabalho. De acordo com Kuenzer (1989), os fatos e acontecimentos não são lineares; são resultados das forças antagônicas que acontecem no interior de uma sociedade. Nesse sentido, o método deve possibilitar a compreensão desses antagonismos de modo a preparar um sujeito que seja capaz de realizar sínteses do movimento real.

O movimento de construção do conhecimento, segundo Kuenzer (1989), tomará como base a realidade e as relações que são produzidas entre o sujeito e o objeto do conhecer, que se traduz na vida humana, na relação uns com os outros e com o meio que o cerca em um contexto local e global, pautando-se nas demandas da atualidade, ou seja, do tempo presente. Além dos elementos apresentados, a autora enfatiza que a ação pedagógica deve partir de uma determinada concepção de mundo pela qual passam as vivências e a forma de conhecer do sujeito a partir das condições de existência.

Ao modificar o método, é necessário modificar também as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, de modo a construir novas formas de relações, nova compreensão de mundo, novos meios de produção do conhecimento. Sobre essa questão, a autora apresenta alguns elementos que devem ser considerados. Entre eles, Kuenzer (1989) cita a relação professor e aluno pela relevância dessa interação no processo de ensino e de aprendizagem e, sobretudo,

pela especificidade de um e outro referente ao trabalho – ambos têm em comum a natureza de ser trabalhadores: o professor, já na sua condição de docente, e o aluno da escola pública, como um potencial pela classe a que pertence.

No segundo item, Kuenzer (1989, p. 27) apresenta a compreensão do planejamento e da avaliação que deve ser pautada na realidade do estudante em “[...] suas experiências, necessidades, expectativas, condições de vida e trabalho e conhecimentos anteriores”. O terceiro ponto refere-se à materialização do princípio da totalidade a partir da compreensão do currículo. Este deve integrar “[...] os diferentes conteúdos [...] tendo em vista a percepção da totalidade do conhecimento”.

O quarto item ressalta a importância de a escola aprimorar sua capacidade de estabelecer relação entre teoria e prática centrando essa técnica no contexto do estudante. Esse item, discutido por Kuenzer (1989), nos remete à formação de professores, haja vista que, para acontecer a relação teoria e prática, é preciso que o professor saiba estabelecer essa relação. Para tanto, os cursos precisam colocar os futuros professores em contato com a escola de modo mais direto durante a formação universitária.

O quinto aspecto tratado por Kuenzer (1989) refere-se à devida atenção que deverá ser dada aos estudos de recuperação e nas dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos. Esses elementos necessitam ser tratados de forma zelosa não apenas pelo professor de modo isolado, mas também pela escola, uma vez que notamos na escola pública tais deficiências nos diferentes níveis e modalidades.

Quanto às técnicas de ensino, sexto item apresentado por Kuenzer (1989), estas devem ser tratadas de modo mais cuidadoso, pois é importante para o atendimento das necessidades de aprendizagens dos alunos a utilização de diversificados métodos e técnicas de ensino, “[...] através da utilização de todos os materiais didáticos disponíveis, debates, discussões, seminários, investigações, entrevistas, visitas, observações e assim por diante” (KUENZER, 1989, p. 27).

Com as reflexões trazidas pela autora, podemos aferir que a construção da escola do trabalho é uma tarefa árdua e necessária, que precisa ser assumida em sua integralidade por todos os sujeitos envolvidos, desde a legislação à implementação de tais políticas. Lembramos que essa tarefa não será dada de modo natural aos trabalhadores por reconhecerem suas necessidades. Essa escola

seguramente é espaço de luta, da comunidade, dos profissionais da educação que deverão pautar as políticas necessárias para criação e materialização da escola pública e gratuita.

2.2 A escola brasileira à luz das Leis de Diretrizes e Bases da Educação

Ao analisar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1942 a 1996, Nunes (2010) aponta como a relação entre educação e trabalho aparece na política educacional. A Lei n.º 4.073, de 1942, ficou conhecida como a Lei Orgânica do Ensino Industrial. O autor destaca que, nesse referido ano, se estabeleceram linhas para a organização da educação profissional destinada à formação de mão de obra para a indústria, bem como foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). No ano de 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Essa lei permaneceu orientando e regulando a educação profissional no Brasil até o ano de 1961.

Os dois organismos citados ligados ao sistema S, na década de 1940, apresentam em seu conteúdo curricular uma carga horária significativa destinada à realização de aulas práticas, o que demonstra uma valorização da prática em detrimento da teorização. Tendo em vista que a proposta se destinava à formação de pessoas para atender às necessidades do mercado, bastava o saber fazer, mesmo descolado da teoria que explica a prática.

Em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o número 4.024. Segundo Nunes (2010), essa lei definia que o ensino médio poderia ser oferecido por meio de duas propostas diferenciadas: um ensino propedêutico preparatório para estudos superiores, com ênfase no conhecimento teórico científico, e um ensino profissionalizante, com ênfase na formação para a indústria, o comércio, a agricultura e o profissionalizante – chamado de “normal”.

Conforme destacado pelo autor, fica claro que a lei máxima que regulava a educação naquela época deixa bem marcado o caráter dual da escola, ao definir um ensino propedêutico para os ricos e um ensino profissionalizante para os pobres, cuja função era formar a mão de obra necessária e excedente para o atendimento das demandas oriundas do mercado. Para Nunes (2010, p. 67), a Lei 4.024/1961 não conseguiu resolver o problema da dualidade da escola no contexto brasileiro ao fazer a distinção entre “[...] as camadas sociais no que se refere ao acesso a essa

modalidade de ensino, pois o que ocorre é a manutenção da separação entre educação e formação profissional, o que caracteriza a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual”.

Nota-se que, mais uma vez, a política pública educacional fez uma opção pela manutenção da hegemonia dominante e não resolveu o problema crucial da educação que é a relação entre educação e trabalho, mantendo o distanciamento entre teoria e prática.

Além disso, a própria concepção de escolarização por parte das pessoas oriundas das camadas populares é de que a elas está reservada a possibilidade de uma vaga profissional nos cargos em atividades que demandam maior força física, ainda que nem sempre consigam chegar a esta vaga. Aqui é pertinente ressaltar a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos de formação se dava por sua origem: educação para a burguesia e formação profissional para o povo (NUNES, 2010, p. 68).

Com a distinção entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, a entrada do aluno da classe trabalhadora, que em sua maioria se via obrigado a se matricular no ensino técnico profissional, no nível superior fica comprometida diante de um sistema de avaliação mediante a realização de vestibular, cujo teor principal atende àqueles que vieram do ensino propedêutico ao exigir o domínio das principais teorias que constituem o universo nas diversas ciências.

Em 1971, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o número 5.692, que divide o ensino entre 1º e 2º graus. A educação profissional fica inserida no ensino de segundo grau. Essa lei, de acordo com Nunes (2010), propõe a unidade entre ensino propedêutico e profissionalizante.

Sob as luzes da nova Lei, a relação educação e trabalho ganha uma nova maquiagem na tentativa de aproximação desses dois polos. Segundo Nunes (2010), a nova lei propõe que o ensino de segundo grau seja profissionalizante para qualquer classe social. O autor chama atenção para o fato de que, apesar de estar previsto na lei, a prática se dava de modo diferente, ou seja, não houve alteração do distanciamento entre trabalho e educação.

O distanciamento foi mantido, uma vez que a implementação da unidade prevista em lei não se concretizou, muitas vezes por desigualdade das condições de acesso, falta de intencionalidade política dos legisladores, pela falta de preparação dos professores e falta de conhecimento para a articulação entre teoria e prática.

Dadas as questões apresentadas, a escola de segundo grau passou a existir de diferentes modos e com qualidade diferenciada (NUNES, 2010).

As escolas destinadas ao atendimento daqueles que ocupavam uma posição social mais favorecida em termos financeiros se organizavam de modo a continuar com ênfase no ensino propedêutico, dissimulando-o em meio à formação profissional. E as escolas públicas destinada aos filhos e filhas dos trabalhadores não conseguiram equilibrar o ensino propedêutico com o ensino profissionalizante, terminando sem dar conta de fazer bem nem um nem outro, afetando sensivelmente a qualidade da formação (NUNES, 2010).

Essa imprecisão, na tentativa de unificação entre formação geral e profissionalização, fica evidente no Parecer n.º 72/1975 ao relatar as inquietações geradas pela proposta de unificação entre a formação geral e a profissionalizante ao afirmar que aqueles que criticavam a unificação reclamavam, do ponto de vista filosófico, que ela impedia de certo modo a concretização de um genuíno ensino propedêutico. “[...] o ideal pragmático e utilitarista que se contraporia a uma autêntica formação humanística. Condena-se a lei [...] porque essa não permite ao aluno optar por uma pura educação geral independente de qualquer qualificação profissional” (BRASIL, PARECER n.º 72, 1975, p. 24).

A descrição posta no parecer evidencia seguramente a reação da burguesia em rejeitar com veemência a formação profissionalizante para os seus pares, por entender que essa é uma perda de tempo que compromete de modo significativo a formação mais geral e propedêutica de seus filhos. Mais uma vez, fica evidente que a elite dominante não aceita a formação para o mercado de trabalho para a sua formação, mas a impõe a qualquer custo à classe trabalhadora.

Ainda sobre o Parecer n.º 72/1975, vale ressaltar os dois objetivos da proposta de unificação do ensino de 2º grau apresentada pelo relator e membro do Conselho Federal de Educação Newton Sucupira. O primeiro objetivo foi modificar uma tendência na educação de modo que a profissionalização se configurasse como meta e como terminalidade; já o segundo objetivo – que nos interessa bastante – evidencia a intervenção do capital de modo decisivo na educação ao dizer que a educação profissional deveria favorecer a economia brasileira “[...] dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente [...] o

quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o país precisa” (BRASIL, PARECER n.º 72/1975).

Mais uma vez, essa discrepância entre escola para ricos e escola para pobres aparece nos documentos oficiais da época, tais como o Parecer 45 de 1972 comentado por Kuenzer (1989):

[...] a leitura do parecer 45/72 mostra a permanência da ambiguidade entre academicismo e profissionalização, através de uma proposta curricular que compromete a pretendida unidade quando propõe disciplinas gerais e disciplinas específicas organizadas em duas partes distintas. Assim, este parecer nega a dualidade na forma, ao pregar a escola única, e a recuperar no conteúdo, através da forma de organização curricular; as disciplinas de educação geral continuam a ser ministradas de forma academicista, enquanto as específicas devem ser “prática” (KUENZER, 1989, p. 25).

Portanto, a escola única necessita muito mais que uma legislação para se fazer realidade no contexto da educação. A legislação em si é insuficiente para superar o projeto hegemônico da classe dominante que está entranhado nas pessoas e que se torna ação concreta nas diferentes práticas pedagógicas exigidas pelas famílias e pelo projeto de desenvolvimento que necessita ser reacionário para manutenção da exploração dos pobres pelo trabalho.

Além disso, não podemos nos permitir a ingenuidade de crer que aqueles que legislam vão de fato propor uma escola que prepare a emancipação do trabalhador, tendo em vista que os legisladores pertencem, em sua maioria, ao grupo dominante, ou estão a serviço desse grupo. Eles têm poder e influência para determinar a direção e o teor das políticas, de modo a beneficiar o seu projeto de sociedade se não houver pressão popular.

Outra questão oriunda dos apontamentos da Lei 5.692/1971 é que se formou um contingente grande de profissionais que não foram contratados pelas demandas do mercado de trabalho, o que originou um vasto grupo de mão de obra sobrando. Segundo Nunes (2010), nessa época, houve um processo de modernização do setor primário que afetou a contratação de novas pessoas; o setor secundário também promoveu uma simplificação do trabalho a partir de novas tecnologias e passou a necessitar de um número menor de mão de obra delegando ao setor terciário a responsabilidade de empregabilidade. Contudo, esse setor não deu conta de empregar a quantidade de pessoas que foram formadas.

Como tentativa de resolver o impasse entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, o Ministério da Educação publicou o Parecer 76, de 1975. Segundo Nunes (2010, p. 70), esse parecer visava “[...] a recolocação teórica do sentido da escolarização em âmbito de 2º grau, deslocando-o do dualismo entre educação geral e formação especial e reafirmando o seu caráter complementar [...]”. Na discussão realizada, o autor ratifica que tal decreto provocou um certo descaso da escola para com a formação profissional e com a formação geral.

Uma das razões desse caso, de acordo com Nunes (2010), é a proposta de educação com caráter profissionalizante que vem expressa no parecer como um dos objetivos do ensino de segundo grau, com o propósito de substituir a habilitação profissional, que dava ao estudante o direito de exercer uma profissão como técnico de nível médio. Dessa forma, o decreto fez com que “[...] o 2º grau passasse a se comprometer com o preparo básico para iniciação em uma área de atividade que se complementaria somente após o ingresso no mercado de trabalho” (NUNES, 2010, p. 70).

Entraram em vigência, portanto, dois tipos de habilitação: as básicas, de caráter mais geral, já proposta pelo parecer 76/75, e as plenas e parciais, conforme o Parecer 45/72, que se destinavam à formação de técnicos e auxiliares, conforme regia a Lei nº 5.692/71 (NUNES, 2010, p. 70).

Os novos pareceres de 1972 e 1975 retomam a dualidade da escola comprometendo e segregando mais uma vez a classe trabalhadora ao acirrar o distanciamento entre educação e trabalho, separando as pessoas por classes sociais, no tocante ao projeto formativo, sendo um para os dirigentes e outro para os dirigidos (NUNES, 2010).

Em 1982, foi publicada a Lei 7.044, que fez alterações nos dispositivos da Lei 5.692/1971 no tocante à profissionalização do ensino de 2º grau. Em sua análise, Nunes (2010) destaca que a Lei 7.044/82 extinguiu a proposta de escola única ao mesmo tempo em que fez a indicação para que a escola promovesse uma formação mais genérica para o trabalho. Essa lei retomou o projeto de escola e de formação apresentado pela lei de 1971, no qual denotava falta de compromisso com a verdadeira formação dos menos favorecidos. A esses ficou a responsabilidade de assumir na sociedade do capital, o trabalho pesado que a elite não aceita fazer.

A Lei 7044/82, por sua vez, ao extinguir a obrigatoriedade da formação profissional, legitimando os cursos propedêuticos, de cunho livresco e

academicista, restaura nostálgicamente os anos 50/60, através de uma proposta de educação geral que forme o jovem conforme as exigências do antigo intelectual: um homem polido e culto. 'Educação geral que não privilegia a modernidade, a qual já não aceita a fragmentação da ciência, porque rompeu com as barreiras do conhecimento e descobriu a dimensão de totalidade; educação geral que se faz a partir da estrutura de cada campo de conhecimento em si, e não tomado a partir das questões concretas da prática cotidiana – a história pela história, a física pela física, a matemática pela matemática, onde tudo é relevante e não pode ser negociado, inchando-se os currículos com conteúdos de atualidade e relevância discutíveis; educação geral que não exige competência do professor, nem espaços e equipamentos próprios [...] (KUENZER, 1989, p. 25).

Com as novas proposições dadas pela política pública educacional, a escola passa a conviver com dois grupos distintos. Conforme cita Nunes (2010), o primeiro constituído daqueles sujeitos que conseguem permanecer na escola, e o segundo daqueles que são forçados a deixá-la. Essa realidade segue seu curso até 1996, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vigente até os dias atuais sob o número 9.394.

A Lei n.º 9.394/1996 modifica a nomenclatura de 1º e 2º grau, propondo dois níveis de educação: o nível superior e a Educação Básica. Esta última está organizada em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sobre a relação entre educação e trabalho, a nova Lei destaca, no Art. 2º, Inciso IX, que essa relação deve permear o espaço da educação escolar, das práticas sociais que o estudante construirá ao longo da vida e aquelas práticas relativas ao mundo do trabalho.

Na nova lei, a educação de jovens e adultos e a educação profissional adquirem formatos bem distintos daqueles expressos na lei anterior. De acordo com Nunes (2010), o ensino médio, antigo 2º grau, perde os referenciais da educação profissional e passa a oferecer apenas o ensino propedêutico.

De acordo com o Art. 40 da Lei 9.394/1996, a educação profissional deverá ser realizada de modo articulado com a oferta do ensino regular. E, além disso, existe a possibilidade de serem adotadas estratégias diversas de educação que poderão ser realizadas em uma instituição de ensino especializada ou no ambiente de trabalho. Ou seja, fica subentendido que qualquer empresa pode oferecer educação profissional e ser certificada pelos órgãos competentes desde que observadas as normas vigentes. Com isso, entendemos que esses cursos terão a preocupação apenas com o saber fazer, sem muito compromisso com o aspecto

teórico que fundamenta uma determinada prática. Em outras palavras, não é preciso entender como se faz e porque se faz; basta que a classe trabalhadora saiba fazer. Essa ideia é referendada pelo Art. 41 quando é dito que “O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.

Ao desobrigar o ensino médio do oferecimento de uma formação profissional *stricto sensu*, a Lei atribuiu a educação profissional essa tarefa, no sentido de articular e monitorar as tendências econômicas e tecnológicas para determinar a oferta de cursos e definir seus currículos (NUNES, 2010, p. 74).

Outro aspecto tratado por Nunes (2010) pautado nos constructos teóricos de Berger Filho (2001) é que a educação na nova lei se postula sob os ideais da empregabilidade. Por essa razão, a lei prioriza a vinculação da educação com o mercado produtivo em vários de seus artigos. O autor ressalta, ainda, que essa exacerbação da formação vinculada ao mercado desencadeia um processo de desumanização do sujeito que tem seu percurso formativo conduzido por linhas mercadológicas.

Sobre essa questão, Libâneo (2012) destaca que, entre as diretrizes apontadas pela Declaração Mundial da Educação realizada em Jomtien em 1990, o sujeito deve aprender aquilo que lhe é necessário no sentido de ampliar a atuação da Educação Básica e estabelecer alianças entre os setores públicos e privados, entre outros. Esses referenciais de Jomtien aparecem de modo claro na Lei 9.394/1996.

Outras análises sobre a educação mostram, conforme aponta Lher (2014), que o capital tem se organizado para controlar a educação nos países latino-americanos com propostas baseadas nos princípios capitalistas, como, por exemplo, a teoria do capital humano. Tal teoria tende a ver na educação uma ferramenta de potencialização do capital por meio do adestramento profissional de acordo com as demandas de mercado. No Brasil, essa ideia chegou a partir da chamada Aliança para o Progresso, que se deu no ano de 1960 como uma tentativa de fazer calar os movimentos populares que lutavam por uma educação libertadora.

A Aliança para o Progresso, de acordo com Lher (2014), colocou-se em oposição às teorias marxistas que eram debatidas nas universidades. Os ideais

capitalistas na educação ganharam força de política pública na promulgada Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, conforme apresentado anteriormente.

A despolitização da educação foi encaminhada por meio do tecnicismo educacional importado dos EUA a partir de pedagogos especialistas que realizaram suas pós-graduações neste país [...] retirando a educação pública dos embates políticos. Até mesmo a União dos Professores Primários do Brasil se somou a esse processo. A expansão de escolas agrotécnicas e da assistência técnica rural estiveram organicamente vinculadas às chamadas revolução verde, auspiciada pelo Banco Mundial em sua ofensiva contrainsurgente (LHER, 2014, p. 72)

Ainda nesse cenário político, uma série de desmobilização da classe trabalhadora foi implementada, de modo que impactou na capacidade organizativa e política das instituições representativas da classe trabalhadora que se desmobilizou das diferentes lutas e, conseqüentemente, da luta por educação da classe. Nesse sentido, a interferência na escola pública significou a adoção da teoria das competências, cujo objetivo é adequar o sujeito em formação ao “ethos” do capital (LHER, 2014).

Outras linhas pedagógicas complementares à teoria do capital humano, segundo Lher (2014), adentraram os espaços de pesquisas das universidades e, conseqüentemente, chegaram à escola pública de Educação Básica; por exemplo, a teoria das escolhas racionais, cujos representantes foram James Buchanm, Gordon Tullok e Mancur Olson, que têm afastado a educação das lutas de classes como se essa diferença não existisse.

As políticas liberais na Educação Básica, conforme aponta Lher (2014), têm se dado na perspectiva de uma escola livresca, em apostilas “elaboradas por corporações que, no lugar de conhecimentos científicos, veicula os referidos descritores de competências a serem aferidos pelos sistemas centralizados de avaliação que dão suporte ao Índice de Desenvolvimento da Educação [...]” (LHER, 2014, p. 73).

Em 1997, foi publicado o Decreto nº. 2.208, que acentua a separação entre educação de formação propedêutica da formação profissionalizante. De acordo com Lher (2014), nesse tempo, nota-se também iniciativas políticas junto à educação que foram pautadas na proposta do Banco Mundial, como o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundoescola), que objetiva mudar o foco das políticas do sistema para as unidades escolares. Desse modo, o trabalho de diretores, por exemplo, ganha um

viés empresarial e estes passam a ser vistos como gestores. Outro aspecto citado pelo autor é que começam a fazer parte da linguagem educacional palavras antes utilizadas pelas empresas no campo administrativo tais como: eficiência, meta etc.

Na mesma direção do Fundoescola, são criados a partir do indicativo do Banco Mundial outros programas que se direcionavam às escolas e não mais aos sistemas, tais como: Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e outros. O foco passa a ser a gestão na perspectiva empresarial em detrimento do ensino e do trabalho do professor (LHER, 2014).

No ano de 2006, os representantes do capital, desta vez os bancos, tomam a frente e propõem iniciativas para interferir na educação por meio do programa Todos Pela Educação. Segundo Lher (2014), esse programa teve uma atuação equivalente à de um partido político, uma vez que agregou a seus objetivos diferentes iniciativas da burguesia até então dispersas, atuando de modo individualizado em todos os seus vinte e seis compromissos para sua agenda política. Essa iniciativa foi fortemente referendada por um investimento midiático expressivo.

De acordo com Lher (2014), dois dos resultados do movimento burguês Todos Pela Educação que devem ser destacados são a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este último objetiva verificar como a escola está desenvolvendo seu trabalho e impor metas que devem ser atingidas pelas unidades escolares, interferindo, inclusive, em seu planejamento.

[...] As escolas e os professores tornaram-se reféns de índices que esvaziam o sentido público da escola, reduzem o que é dado a pensar (*competências* em português e matemática, desconsiderando as demais dimensões da formação humana) e aprofundando o *apartheid* educacional entre as classes sociais. Como assinalado a adesão ao plano de Metas é obrigatório para que as escolas sejam cadastradas no módulo do Programa de Ações Articuladas, sem o qual a escola não pode contar com os programas federais [...] (LHER, 2014, p. 74 grifos do autor).

A lógica do capital e seu padrão de acumulação compreende que o trabalhador não necessita de uma formação de nível superior elevada, pois a maior parte das atividades laborativas apresentadas pela burguesia requer do trabalhador baixo nível de escolaridade. Nesse sentido, o capital investe em programas cuja base pedagógica objetiva desenvolver apenas competências básicas para inserção do sujeito no mundo do trabalho, de forma que esse não domine os sistemas de

explicação do objeto, da ciência e da sociedade. Desse sujeito espera-se apenas o ato de saber fazer (LHER, 2014).

A análise das diferentes iniciativas no setor educacional no panorama brasileiro nos permite deduzir, conforme destaca Lher (2014, p. 77), que a burguesia objetiva “[...] educar a massa de crianças e jovens para um conformismo [...] com a situação social vigente que pode e deve mudar para que tudo fique como está [...]”. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de formar a classe trabalhadora na perspectiva emancipatória, ensinando-a a identificar as investidas da burguesia em seu processo de dominação e fazer que esses sujeitos sejam capazes de pensar propostas pedagógicas libertadoras.

O sistema de avaliação imposto à escola empurra a prática pedagógica para os caminhos que levam à manutenção da hegemonia dominante, conforme destaca Freitas (2014) ao apresentar oito pontos que são desencadeados por um sistema avaliativo injusto, que objetiva camuflar a realidade e não resolver os desafios postos à escola, ao ensino e à aprendizagem, a saber:

- a) *Entretenimento curricular* – a partir das avaliações, são criadas rotinas que direcionam o olhar e a prática docente e dos demais profissionais da educação para aquelas questões que são do interesse do capital. Ou seja, se o sistema de avaliação privilegia “português e matemática”, isso fará que as instituições centrem esforços nessa direção, abrindo mão de outros aspectos que constituem a formação do sujeito.
- b) *Competição entre profissionais* – os sistemas de avaliação baseados na competição entre as escolas, entre professores, entre as gestões etc. os colocam na condição de inimigos que precisam ser suplantados. Desse modo, os princípios tais como cooperação e trocas de experiências se tornam cada vez mais difíceis em um cenário marcado pelo acirramento de animosidades. Isso fere o princípio básico da educação, que é a formação do ser humano, dos ideais de cooperação e solidariedade, tendo em vista que esta é uma tarefa coletiva.
- c) *Pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes* – tomando como base a coação sofrida pela escola, direção e professores para garantir uma boa nota na avaliação imposta pelos órgãos reguladores, os professores repassam essa pressão aos alunos, pois sabem que a nota será

- pública e que a comunidade poderá cobrar da escola uma resposta pelo trabalho desenvolvido, baseado na nota do IDEB por exemplo.
- d) *Fraudes* – no intuito de obter bons resultados pode haver fraudes no processo avaliativo de modo a driblar as distintas questões que interferem no processo de ensino de aprendizagem, pois nem todas estão de fato imbricadas sob o trabalho do docente ou da gestão escolar. Muitas dizem respeito a pontos estruturais das esferas sociais e políticas que impactam na aprendizagem dos estudantes. Muitas vezes, o professor termina por ajudar nas respostas das questões, dada à pressão sofrida pelos professores, e pela escola por força das políticas avaliativas que não representam a necessidade da educação, e, sim, do capital.
- e) *Aumento da segregação socioeconômica dentro do território* – com a pressão sobre o desempenho da escola a partir da nota obtida de avaliação da Educação Básica, essas podem tomar como caminho a exclusão dos alunos considerados fracos, por medo que estes baixem a nota, dificultando sua entrada na escola. Tal atitude pode levar esses alunos a se isolarem em uma escola de nota baixa no IDEB.
- f) *Aumento da segregação socioeconômica dentro da escola* – a mesma segregação citada no item anterior pode se repetir no interior da escola. A mesma razão, ou seja, a preocupação com a nota, pode fazer que as escolas criem turmas de alunos fortes e fracos, com bom desempenho e com péssimo desempenho. A tendência, nesse caso, é centrar investimento pedagógico nas turmas com alunos mais fortes para que eles garantam uma boa nota no IDEB.
- g) *Precarização da formação do professor* – para maior controle da formação que será dada aos filhos da classe trabalhadora, torna-se cada vez mais crescente a utilização de livros didáticos ou apostilas que prendem o professor em uma proposta de currículo fechado, castrando ou inibindo sua criatividade na proposição de metodologia que melhor se adequar à necessidade de aprendizagens dos alunos.
- h) *Destruição moral do professor e do aluno* – no interior da sala de aula, a pressão pode fazer que o professor foque sua atenção no atendimento aos alunos que estão mais próximos da aprendizagem desejada e não dê a devida atenção àqueles que apresentam maiores dificuldades de

aprendizagem. Essa atitude penaliza aqueles mais fragilizados que precisam de mais atenção.

Conforme destaca Freitas (2014), a avaliação arbitrária e artificial que desvia atenção dos problemas estruturantes da educação, em vez de ajudar, atrapalha o trabalho, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, ao criar um clima de competição que acirra de modo profundo o distanciamento da escola de sua função educativa. O foco desloca da formação do sujeito para a formação de competências básicas para o mercado baseadas no individualismo e na competição.

Nessas condições, a escola deixa de valorizar a formação humana, as manifestações artísticas e culturais, bem como o desenvolvimento da afetividade, da criatividade e demais dimensões do humano para garantir que a nota fique na média ou acima dela. Mais uma vez, o capital triunfa sobre os trabalhadores e os explora novamente ao tirar deles o direito a uma educação, que possa lhes dar condições de construir uma nova lógica de vida baseada na libertação da exploração da classe dominante.

2.3 A politecnia e a escola do campo

A intenção é discutir o sentido de escola na concepção gramsciana por entendermos que, sob esse aporte teórico, encontraremos uma leitura significativa sobre o papel da escola na formação das pessoas e, sobretudo, na formação dos trabalhadores. Para Gramsci (2001), a escola é um instrumento de preparação e formação de intelectuais. Portanto, a instituição escolar que trabalha exclusivamente com os filhos e filhas da classe trabalhadora tem a importante tarefa de formar os intelectuais dessa classe. Para Gramsci (2001), toda classe produz seus intelectuais, os quais lhes dão o suporte teórico que sustenta suas políticas e estratégias de organização da sociedade.

A discussão gira em torno da escola da classe trabalhadora e, portanto, da educação politécnica. Para Pistrak (2015, p. 79) “o termo educação politécnica aqui é explicado pelas palavras ‘conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção’”. Ao falar sobre a educação politécnica, encontramos, nos apontamentos de Pistrak, uma reflexão sobre esse tema no âmbito da Educação Infantil, que podemos transpor para as demais modalidades de educação, sem

prejuízos na qualidade dos elementos teóricos e práticos. Desse modo, a escola do trabalho, é a escola politécnica defendida por Pistrak:

Uma formulação um pouco diferente do mesmo pensamento é dada por Marx na Resolução da Primeira Internacional, ou seja: por ensino politécnico entende-se a educação **'que apresenta os princípios científicos gerais de todos os processos produtivos e, ao mesmo tempo, dá às crianças e adolescentes as habilidades práticas para uso dos instrumentos elementares de todas as produções'** (PISTRAK, 2015, p. 80 grifo nosso).

A educação politécnica é aquela que possibilita aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos gerais, o conhecimento dos processos e relações sociais de produção, e o domínio das técnicas necessárias para aplicar os conhecimentos construídos na organização da vida pessoal e coletiva, de modo que a pessoa em formação tenha o domínio tanto da técnica quanto da teoria e sobretudo, compreenda as relações sociais e políticas que se organizam em torno dos conhecimentos produzidos.

Dessa forma, a instauração de um projeto de sociedade de base materialista, histórica e dialética pautado nos ideais do trabalho socialmente útil e na libertação do homem da situação de exploração por meio do trabalho requer a formação de intelectuais da classe explorada. Estes, no interior desse novo projeto, têm a função de ajudar a preparar as pessoas para o processo de emancipação.

A emancipação passa pela compreensão de si, das relações sociais, de produção da sociedade em que vive e da compreensão de como essas relações o determinam como classe trabalhadora, de forma que possa modificar o modo de produção vigente. Além disso, a emancipação é um processo complexo que requer o entendimento profundo e radical da nova sociedade, que passa pelo viés da participação ativa nos processos políticos, na produção cultural, nos processos produtivos, na economia e nas demais dimensões que emergem das relações sociais de produção. E “participar” nem sempre é bem compreendido pelas pessoas em geral. Muitos dizem que querem a mudança, uma ordem diferente; contudo, quando perguntamos o que realmente quer, a maioria não sabe responder. É nesse momento que os intelectuais entram em ação, a fim de contribuir para que as pessoas entendam profundamente o que são, como são conduzidas, qual é sua condição na história da luta de classes, para poder definir com clareza o que realmente fará diferença em sua vida e em sua condição de existência.

Nesse sentido, as várias instâncias da sociedade que representam a classe trabalhadora, como os movimentos sociais, os sindicatos, as associações, os grupos culturais, a escola pública, entre outros, precisam cumprir o seu papel de formar os intelectuais orgânicos da classe que vive do trabalho⁴. Nessa perspectiva, a escola, conforme cita Gramsci,

[...] é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p. 17)

Segundo Gramsci (2001, p. 15), cada grupo social, para se estabelecer e se tornar de fato dominante a partir do mundo da produção e da economia, precisa de seus intelectuais orgânicos, os quais “[...] lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria [...]”.

O papel dos intelectuais junto aos grupos dominantes é, segundo Gramsci (2001), aquele da prática da subalternidade que mantém a hegemonia. O autor apresenta esse papel com base em dois aspectos. O primeiro está ligado ao que chamou de “consenso”, ou seja, cabe aos intelectuais manter a massa dentro da perspectiva desejada pelo capital e pelo poder político. O segundo aspecto refere-se ao controle daqueles que pertencem à grande massa, porém não se mantêm dentro do consenso e se tornam divergentes. O controle desse é feito pelo que Gramsci chamou de “aparelho de coerção estatal”, cuja função é disciplinar e manter a ordem.

Esses intelectuais, segundo Gramsci (2001), são organizados em dois grupos: os de origem urbana e aqueles de origem rural. Os intelectuais vinculados à vida urbana nascem juntamente com a organização da vida laboral nas cidades, como a industrialização, e sua função é controlar a massa e colocá-la em articulação com o empresário. Os intelectuais do tipo rural são vinculados à elite pequena burguesa do campo.

⁴ Classe que vive do trabalho, conceito cunhado por Antunes (2004).

[...] este tipo de intelectual põe em contato a massa camponesa com a administração estatal ou local (advogados, tabeliães, etc.) e, por esta mesma função, possui uma grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política. Além disso: no campo, o intelectual (padre, advogado, professor, tabelião, médico, etc.) possui um padrão de vida médio superior, ou, pelo menos, diverso daquele do camponês médio e representa, por isso, para este camponês, um modelo social na aspiração de sair de sua condição e de melhorá-la (GRAMSCI, 2001, p. 23).

De todo modo, fica claro que existe a necessidade de preparar os excluídos, ou seja, os mais pobres e explorados para se defenderem das investidas do capital que se dá por meio de seus intelectuais imbuídos da responsabilidade de controlar a massa, a partir do processo de conscientização da existência da luta de classes.

A tomada de consciência da luta de classes, segundo Lher (2014), não é uma condição que acontece naturalmente e sem que se faça um distanciamento das ideologias hegemônicas. Essa conscientização demanda a vivência com experiências políticas, culturais e sociais que evidenciam a cultura de classe produzida pelos trabalhadores e a clara oposição aos ideais capitalistas. Além disso, essa formação requer o processo de auto-organização que não se limita ao cotidiano da escola, mas que deve alcançar outros espaços sociais.

Portanto, a tarefa de passar para as pessoas a cultura e os referenciais da classe é, segundo Lher (2014, p. 80), um movimento importante e de relevância destacada para os processos de luta e de práticas sociais que poderão desencadear a organização e a identidade de classe, pois “[...] se não houver vínculos entre o espaço da formação e os movimentos reais, concretos, que efetivamente fazem as lutas, a tendência é a formação dogmática”.

Essa vinculação vai garantir o elemento orgânico na formação dos futuros intelectuais da classe. Para isso, é necessária uma distinção entre intelectual orgânico e intelectual tradicional. Sobre essa distinção, Lher (2014) destaca que a centralidade do problema está em saber identificar quem são os intelectuais que se colocam de modo orgânico com a classe trabalhadora. Eles devem nascer da luta dessa classe.

Esse intelectual orgânico, segundo Lher (2014, p. 82), é apontado por Gramsci como aquele que supera a mera oratória e seja capaz de “[...] imiscuir ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente. Para tanto, deve ser capaz de interagir no mundo do trabalho com base na técnica-ciência e na concepção humanístico-histórica [...]”.

Portanto, a escola cujo ideal de classe pauta-se no trabalho livre precisa ser construída superando a cisão entre formação geral e formação profissional para se tornar a escola desinteressada proposta por Gramsci e tão duramente rechaçada pelas políticas do banco mundial conforme apresentado anteriormente.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Para Gramsci (2001), a escola única, cuja base de formação é a humanística em sentido mais abrangente, precisará tomar para si a incumbência de promover a inserção dos estudantes na dinâmica e na organização da vida social; contudo, esse propósito só pode ser atingido depois que houver sido oportunizada uma certa maturidade, um desenvolvimento da criatividade intelectual e prática que os levará conseqüentemente a um processo de autonomia e iniciativa.

Tendo clareza da profundidade da proposta de formação de escola inerente à escola única, Gramsci (2001, p. 38) enfatiza que esta necessita de uma organização em tempo integral para que seja possibilitada aos estudantes a experiência da vida coletiva nos diferentes turnos. Além disso, precisa de uma organização do currículo de modo a se libertar das “[...] atuais formas de disciplinas hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc. [...]”.

A construção da escola unitária, segundo Gramsci (2001), traduz-se na produção de novas formas de relação e interação entre trabalho intelectual e trabalho manual e ultrapassa o limiar da escola, chegando sobretudo na organização da vida em sociedade. Para o autor, a compreensão e o fundamento do unitário refletirão sobre outras instâncias culturais de modo a transformá-lo intrinsecamente a ponto de dotá-lo de novo teor. Nesse sentido, o novo teor deve ter o trabalho como referência, “[...] o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal

(direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (GRAMSCI, 2001, p. 43).

Portanto, para Gramsci (2001), não é a formação para assumir processos de gestão e direção (ou o contrário) que caracteriza socialmente a escola em sua conjuntura. Essa característica se dá pela sua destinação, ou seja, a quem ela vai formar. Para cada grupo social, um tipo específico de escola vai responder às suas necessidades de modo a dar concretude à função social que cada sujeito desempenha na sociedade. Para romper com essa lógica, a proposta da escola unitária apresenta-se como uma alternativa de unidade entre cultura geral e profissional. Conforme destaca Gramsci (2001, p. 49), para negar esta estrutura, deve-se evitar a expansão de escolas duais e “[...] criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.

Dessa forma, ao apresentar a discussão sobre a relação entre educação e trabalho na perspectiva da classe trabalhadora, demarca-se a leitura que entendemos ser necessária para modificação da escola pública em seu conteúdo e forma, caminhando na direção da proposição do tipo de escola necessária aos trabalhadores. No caso específico do movimento que defendemos, o movimento da escola do campo, propomos, no item a seguir, uma reflexão sobre a escola pública do campo.

2.4 Reflexões sobre a escola pública de Educação Básica do campo

Iniciaremos a reflexão tomando por base a discussão da escola de Educação Básica e sua íntima relação com as determinações mercadológicas. A dualidade presente na escola descrita nos itens anteriores marca de modo imperativo as práticas pedagógicas e o itinerário formativo escolar. Essas marcas mantêm intacta a estruturação social e produz a exclusão de muitos sujeitos da realidade educacional.

Os cursos de formação de professores pouco têm discutido a dualidade da escola brasileira e de seu conteúdo classista reacionário. Isso provoca a dificuldade de leitura crítica do professor no tocante às políticas, às propostas pedagógicas, aos sistemas de gestão e de avaliação que são impostos à escola pública. Com

dificuldade de avaliar criticamente e de identificar o verdadeiro propósito de muitas políticas públicas, por não entender o perfil dualista da escola, muitos professores seguem à risca a cartilha que lhes é entregue.

Colocar o professor a par de questões dessa natureza requer uma nova estruturação e novos métodos dos cursos de formação de professores para além das disciplinas de políticas educacionais, com as quais a autora desta pesquisa trabalhou por alguns anos e que boa parte dos alunos faz com muito custo por não se identificar com a discussão. É, entre outros, por meio das políticas que os empresários, ou seja, o capital consegue impor seu projeto de exploração dos pobres. Boa parte dessas políticas ocorre no chão da escola.

É preciso formar um professor que compreenda os mecanismos de educação, as políticas, os conteúdos dessas políticas e como elas refletem na vida daqueles mais pobres, bem como na vida profissional docente. A tarefa de pensarmos que escola pública do campo queremos construir passa pela necessidade dos povos do campo e a relação deles com as questões globais. Para refletirmos sobre essa escola pública, tomaremos como base os constructos do Seminário Nacional sobre a Educação Básica de nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária realizado em 2006.

Iniciaremos a reflexão a partir do debate sobre o que é a Educação Básica, que foi apresentada nos doze pontos do documento final de 2006, dos quais apontaremos alguns. Sobre isso, o seminário destacou que, para a Educação do Campo, Educação Básica é *“muito mais que escola”*. Trata-se de projeto de formação humana fundamentada nas práticas sociais, porém sem abrir mão da escola como *“direito de todos”*. A estreita relação que deve existir entre a escola e a inserção dos estudantes nos movimentos sociais da comunidade e do campesinato parte do fundamento de que o *“movimento é um princípio formador”* (MST, 2011).

De acordo com o MST (2011), a Educação Básica no contexto da escola pública deve atrelar seu projeto formativo ao projeto da classe trabalhadora de modo a garantir uma formação integral da pessoa a partir do trabalho e da cultura. Outra questão destacada é que esse projeto de educação também dialogue com o projeto popular de agricultura, que deve ser do conhecimento da escola do campo como um dos caminhos para a formação e valorização da identidade de agricultor e de camponês.

A escola do campo deverá se constituir em um referencial cultural para a comunidade e como parceira desta, na busca pela superação de problemas que de

algum modo afetam a todos daquele território e com os problemas que impedem o desenvolvimento do campo. A instituição escolar pode ser um lugar no qual as memórias comunitárias possam ser preservadas e tratadas com o respeito que merecem como, por exemplo, da elaboração de materiais didáticos pedagógicos (MST, 2011).

A Educação Básica, a partir dos referenciais do movimento e em consonância com o aporte teórico discutido nos itens anteriores, segundo MST (2011), precisa construir conhecimento partindo do real, a aprendizagem da leitura crítica da realidade para uma justa concepção de mundo, tendo como horizonte a emancipação humana e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a vida em todas as suas dimensões. Além disso, deve ter presente a relação entre educação e trabalho, participação nos processos de gestão a partir do princípio da auto-organização dos estudantes e a vivência do trabalho coletivo.

Em relação à Educação de Nível Médio para o campo, o documento final do Seminário Nacional faz um levantamento de dez pontos sobre os quais faremos uma breve reflexão (tomaremos alguns deles). O primeiro ponto afirma a necessidade de pensar a escola de nível médio a partir da juventude camponesa e suas demandas. Outro ponto tratado é a necessidade de expansão das escolas públicas de nível médio no campo dotadas de estrutura e quadro docente compatível com a realidade da comunidade e com o direito previsto na legislação (MST, 2011).

Tendo em vista que o Ensino Médio é composto, em sua maioria, por pessoas na fase juvenil, ele precisa dialogar com a potência dessa característica. Nessa fase, existe uma demanda maior de inclusão dos jovens no contexto da vida social a partir do critério da participação, do desenvolvimento integral do jovem e da preparação para o trabalho, na ótica da escola unitária discutida anteriormente, na qual o trabalho é um princípio educativo (MST, 2011).

Outro importante instrumento do qual a escola do campo deve se apropriar é a cultura, a arte, a literatura e outros caminhos de formação geral humanística, a profissionalização, bem como a vivência de “processos de gestão participativa [...] inserção em processos de trabalho, [...] práticas de convivência, [...] organização de estudos e [...] articulação entre conhecimento, trabalho, cultura e luta social (MST, 2011, p. 219).

Mais uma vez, o aporte teórico no âmbito da educação retoma a centralidade da cultura na constituição do fazer pedagógico da escola pública do campo. Essa

proposição dialoga com Kuenzer (1989), citada anteriormente. Isso nos remete à necessidade de trazer esse elemento para os cursos de formação de professores. Mas isso não se realizará por meio da introdução de uma disciplina, e, sim, pela vivência de fortes experiências culturais da classe popular como forma de constituir a identidade de classe trabalhadora, nos sujeitos da escola pública.

São muitos os desafios postos. Fizemos uma reflexão sobre alguns deles, como indicações de grandes temas que ainda precisam ser aprofundados. Conforme o texto apresenta, esses problemas que aparecem no contexto da escola não nascem na escola. Portanto, não temos a intenção de colocá-los como elementos passíveis de serem superados apenas do ponto de vista pedagógico ou da prática docente. A superação da maior parte deles requer uma mudança estrutural das políticas e das concepções de escola e de educação que estão enraizadas na sociedade de classe.

A seguir, apresentamos uma reflexão sobre a formação por área do conhecimento na formação de professores desenvolvida pelas Licenciaturas em Educação do Campo, na intenção de discutir as tensões, as contradições e potencialidades que permeiam a prática dessa proposta, tendo em vista que o objetivo da formação por área é preparar um professor para atender as demandas que estão no contexto da escola pública que discutimos nesse capítulo, a partir de uma prática docente de concepção multidisciplinar.

A docência multidisciplinar para as escolas do campo objetiva contribuir para a superação da fragmentação dos conteúdos, no fortalecimento do trabalho coletivo na escola e na construção de uma concepção de educação a partir da categoria totalidade, com vista a fortalecer a escola das comunidades rurais no enfrentamento dos problemas educacionais que estão presentes não apenas nas escolas do campo, mas na escola pública de modo geral.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO POR ÁREA DO CONHECIMENTO: POTENCIALIDADES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO

A Educação do Campo do povo agricultor
Precisa de uma enxada, de um lápis, de um trator
Precisa educador para trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor (Gilvan Santos)⁵

É necessário pensar a educação como um dos instrumentos de formação do ser humano, com o desafio de contribuir para o desenvolvimento da pessoa em todas as dimensões da vida, visando formar sujeitos autônomos, comprometidos com um projeto de transformação social. Assim, ela assume as dimensões: social, política e cultural articuladas ao conjunto das lutas sociais e permeada pela discussão que envolve a categoria trabalho; caso contrário, não poderia defender um projeto libertador e popular; em particular, um projeto vinculado às necessidades e especificidades da educação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, trazemos a reflexão de Silva (2011, p. 16), ao afirmar que, para pensarmos a formação de professores na perspectiva emancipatória, necessitamos ter presentes alguns princípios que nortearão a intencionalidade pedagógica da formação, como “[...] a categoria trabalho, a relação teoria e prática, a pesquisa na/da formação e a função docente”.

Silva (2011) destaca que, no que se refere à categoria trabalho docente, é necessário que as propostas de formação de professores sejam pautadas na materialidade do trabalho do professor.

[...] por serem os sujeitos produzidos através do trabalho, só as mudanças nas relações de trabalho podem transformar a realidade. Consequentemente, a consciência não constitui a prática, mas o ato de desvelar a realidade é um desses movimentos que podem construir possibilidades de novas práticas (SILVA, 2011, p. 2).

Quanto à relação teoria e prática, a autora enfatiza que, na formação de professores, ela deve se dar na dimensão crítica-emancipatória, no intuito de construir uma unidade indissociável das duas dimensões a partir da práxis.

⁵ SANTOS, Gilvan. A Educação do Campo. In: **Cadernos de Linguagens**: música e poesia na Educação do Campo. Brasília: UnB, 2010.

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis [...]. A práxis é uma caminhada de conhecer-se a si mesmo, produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou marcas, e que só pode iniciar e acontecer na prática, na atividade do dia a dia. Desta forma, uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). É uma atividade humana, e só neste âmbito se manifesta (SILVA, 2011, p. 22-23).

Com base na reflexão feita por Silva (2011), entendemos a urgência da formação de professores que possa se pautar de acordo com as políticas públicas na luta pela escola única, citada por Gramsci (2006, p. 33-34): “a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”, de modo que possamos formar intelectuais orgânicos *da* classe trabalhadora e *para* a classe trabalhadora.

No que se refere à função docente, a autora afirma que esta deve buscar compreender as relações sociais a partir de sua prática na construção do conhecimento. Sobre isso, ela diz que:

A função docente tem como tarefa primordial compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização por meio de diferentes práticas institucionais e não-institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, utilizando-as na complexa relação de mediar e transformar os saberes produzidos historicamente a favor da emancipação humana (SILVA, 2011, p. 25).

Quanto à pesquisa na formação docente, a autora enfatiza que, para formarmos professores, devemos nos pautar na concepção sócio-histórica da qual decorrerá o seu campo de pesquisa. Ou seja, ela tomará o cotidiano da escola, suas relações humanas e sociais, as questões didáticas, pedagógicas e políticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem como campo de pesquisa, de modo que “[...] seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional e os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação” (SILVA, 2011, p. 29).

O projeto de formação de professores deve considerar a educação como uma prática social construída historicamente, além de sua relação com a escola, com os movimentos sociais e com a comunidade na perspectiva da práxis.

Acredita-se que é necessário pensar a educação tomando por base outro enfoque, em que a transformação do modelo de sociedade seja o centro. Os

processos educativos devem estar orientados para formar sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, pensando-se em uma auto-organização da sociedade, em que a formação científica e técnica esteja a serviço da construção de uma sociedade inclusiva.

Dentro dessa proposta de formação de professores, tem-se a compreensão de educação como atividade social centrada no humano, como aquela que inspira a necessidade de discutir sua função com as comunidades de origem dos discentes e no campo de atuação dos alunos como futuros professores, ou seja, não podemos pensar a formação de professores longe da escola da Educação Básica. Para isso, é importante uma aproximação da universidade com a escola básica a partir de um novo paradigma.

Surge, assim, a necessidade de uma reflexão a respeito da mudança paradigmática, isto é, uma nova maneira de ver e pensar o mundo, em que a base econômica, social, cultural e política constituirá o cerne das discussões para o entendimento de uma realidade dialética que deve perpassar o contexto da escola e expressar em sua organização curricular o trabalho como princípio educativo, trabalho socialmente útil. “O trabalho cuja utilidade representa-se, assim, no valor de uso de seu produto ou no fato de que seu produto é um valor de uso que chamamos, em resumo, trabalho útil. Sob esse ponto de vista é considerado sempre em relação a seu efeito útil” (MARX, 1996, p. 169).

Ao compreender o trabalho como elemento socialmente útil, atribuímos a ele uma dimensão educativa. Portanto, tal compreensão requer uma concepção de escola e de educação que estejam presentes na realidade atual, na vida dos estudantes e de suas comunidades, de modo que as contradições, as potencialidades, os diferentes saberes e as relações sociais façam parte do percurso formativo.

Em função disso, baseando-nos em Pistrak (2000), destacamos alguns elementos fundamentais, como romper com a discriminação entre o valor do trabalho manual e intelectual; educar os sujeitos para desenvolver o profundo gosto pelo trabalho e pela vida no campo; oferecer epistemologias que possam dar condições aos sujeitos de construir uma nova relação com a terra, pois é com o trabalho sobre ela que vivemos e damos continuidade à vida; construir a relação entre a escola e as populações locais, comprometendo-se com o estudo e investigação dos problemas reais, buscando soluções para eles.

Para garantirmos os elementos citados, temos de oportunizá-los aos jovens aprendizes da função docente. Com isso, trazemos o pensamento de Gramsci (2006, p. 36), quando afirma que é preciso “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e a iniciativa”.

Essa sim poderia vir a ser uma educação ancorada em pressupostos que visam ao exercício de um novo olhar sobre o campo, às pessoas que nele vivem, na dimensão individual e coletiva, tendo o protagonismo e a participação na gestão como espaço de legitimação das necessidades e expectativas da comunidade. Assim, a formação inicial de professores deveria partir da compreensão da necessária articulação da educação com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos.

No intuito de fortalecer o vínculo da escola com a vida e de instrumentalizar a classe trabalhadora, entendemos a necessidade de pensarmos com mais solidez e materialidade a escola do trabalho. Notamos, nos últimos tempos, os princípios da escola capitalista, formadora da mão de obra para o mercado, retornarem com muito mais força ao debate do modelo de escola para a nova geração, e cabe a nós, professores, nos posicionarmos em diferentes esferas da sociedade, e não apenas na escola.

Acreditamos que uma posição crítica e ações concretas em relação a esse fato precisam ser pensadas e colocadas em prática nos diferentes espaços, como a comunidade, as periferias, bem como as comunidades mais distantes dos centros urbanos na cidade e no campo, que têm se tornado espaço de atuação de grupos conservadores. É preciso retomar, com urgência, a presença concreta de um pensamento histórico materialista nos espaços que antes chamávamos de base.

Pensar a relação da escola com o trabalho é, segundo Pistrak (2000, p. 50), colocar o trabalho como instrumento fundante da ligação da escola com a vida, “[...] com a realidade atual, e nesse nível há fusão completa entre trabalho e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes sobre o elemento orgânico da vida escolar [...]”.

A relação da escola com a vida por meio do trabalho carece de uma reflexão mais acentuada. Para compreendermos esses elementos, reportamo-nos a Pistrak (2000) nos próximos parágrafos. O autor chama atenção para pensarmos como

podemos fazer do trabalho um elemento de articulação do processo de ensino aprendizagem. Para isso, ele apresenta seis questionamentos:

Que forma e que tipo de trabalho podemos indicar [...]?
 Em que aspecto de um tipo de trabalho será necessário concentrar atenção? Qual é o valor relativo dos diferentes aspectos do trabalho?
 Qual é a relação existente entre esta ou aquela forma do trabalho executado na escola e o trabalho dos adultos em geral, ou seja, quais as finalidades sociais de um trabalho escolar determinado?
 Como harmonizar o trabalho e o programa escolar, ou seja, como realizar a síntese entre o ensino e a educação?
 Quais métodos gerais de educação devem ser observados no trabalho?
 (PISTRAK, 2000, p. 51).

Acreditamos que são questionamentos que precisaremos buscar responder como passos para a construção da escola que queremos para a classe trabalhadora do campo. Não temos todas as respostas, mas isso é algo que precisamos perseguir. Muito se fala de compreendermos o trabalho como princípio educativo e de defendermos a escola cujo currículo se organiza a partir da categoria trabalho como eixo norteador do processo de formação humana; porém, como se faz isso? Como trazer de fato o trabalho como categoria organizativa do currículo sem incorrer na discussão vazia de trabalho ou no eixo mercadológico da lógica do capital? Como incluir na organização do trabalho pedagógico da escola a concepção ontológica?

Com base nos questionamentos apontados, trazemos uma reflexão do trabalho no contexto escolar pautado em Pistrak (2000). Vale ressaltar que os escritos do autor nascem de uma experiência de escola na Rússia pós-revolução. Contudo, acreditamos que o aporte teórico citado é de suma relevância para compreendermos que caminho devemos construir rumo à escola do trabalho defendida pelo movimento da Educação do Campo.

Ao discutir o trabalho na escola, Pistrak (2000) apresenta uma breve introdução da escola russa anterior à revolução e indica o problema proposto em torno da tarefa de pensar a escola do trabalho com as questões citadas anteriormente. Não faremos uma discussão sobre a escola russa pós-revolução por não ser esse o foco de nossa reflexão. Vamos nos reportar aos escritos do autor no que se refere à compreensão da relação entre trabalho e escola.

Pistrak (2000), ao apresentar os fundamentos da escola do trabalho, faz uma reflexão sobre oito elementos que nos ajudam a pensar o binômio trabalho e escola. São eles: os trabalhos domésticos, os trabalhos sociais que não exigem

conhecimentos especiais, as oficinas, o trabalho agrícola, a fábrica, o trabalho improdutivo, o problema da organização científica do trabalho, o lugar e o papel do trabalho na escola soviética.

Em relação aos trabalhos domésticos, compreendidos como o cuidado com o ambiente, limpeza, cozinha, organização etc., Pistrak (2000) destaca que, na experiência russa, ele foi quem deu os primeiros passos na tentativa de relacionar trabalho e escola. Segundo o autor, esse tipo de atividade foi importante, dada a “carência material” das escolas naquele contexto. Ele chama atenção para o fato de que a experiência mostrou que esse tipo de trabalho não era benéfico para os alunos, pois exigia muita dedicação para sua realização, o que tomava tempo dos estudos.

O autor alerta a importância desse trabalho para contribuir com a formação de “[...] bons hábitos, que introduzem a civilização no seio familiar e sem os quais seria impossível pensar na criação de um novo modo de vida [...], ora, o novo modo de vida é um dos passos mais importantes no caminho da nova civilização” (PISTRAK, 2000, p. 52). Para ele, as atividades relacionadas à higiene do ambiente devem ser pensadas com cuidado e apenas como uma pequena participação do estudante, como ajuda, e não como responsabilidade direta pelo trabalho. Nesse sentido, as tarefas domésticas visam confluir para a formação do hábito da vida coletiva.

O exercício da vida coletiva tem a função de despertar nos estudantes a compreensão da “necessidade de viver e trabalhar coletivamente na base da ajuda mútua [...]. Este é o único terreno que podemos escolher se quisermos obter resultados positivos na luta que se trava por um novo modo de vida” (PISTRAK, 2000, p. 54). Assim, as tarefas domésticas, segundo o autor, devem ser vivenciadas com base no uso e na função social, desde que a escola trabalhe a partir da “explicação científica das diferentes fases do trabalho” (PISTRAK, 2000, p. 55).

Em relação aos trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais, Pistrak (2000, p. 57) apresenta-os como uma extensão ampliada das tarefas domésticas, as quais são realizadas com frequências esporádicas, tais como “limpeza, conservação de jardins e parques públicos, plantação de árvores [...]”. Sobre essas tarefas, o autor destaca que as cidades pequenas têm mais vantagens, tendo em vista que a “escola aparece no povoado como um centro cultural de grande importância [...]. Em relação a isto, convém enfatizar o papel que a escola

desempenha nos povoados do ponto de vista da medicina e da higiene social” (PISTRAK, 2000, p. 57).

Todas estas formas de trabalho extra-escolar, em seu conjunto, acabam constituindo o trabalho social da escola enquanto centro cultural. O campo do trabalho social na escola é muito mais amplo para nós e, se enfatizamos aqui os trabalhos que não exigem conhecimentos especiais, foi porque resolvemos considerar apenas as formas de trabalho acessíveis às crianças (PISTRAK, 2000, p. 57).

Nesse sentido, o autor destaca a importância da relação da escola com as demais instituições e organizações sociais para a execução exitosa de trabalhos dessa natureza, de modo que todos os envolvidos possam compreender o significado da escola nesse contexto. A ideia é que o entendimento da “educação social” se espalhe pela sociedade (PISTRAK, 2000, p. 57).

As oficinas, segundo Pistrak (2000), são atividades nas quais os estudantes vivenciam a dinâmica do trabalho a partir da produção ou criação de algum produto, ou, ainda, de um instrumento socialmente útil, com base na compreensão da natureza da divisão do trabalho e da indústria. No relato, o autor destaca as oficinas que utilizam como matéria-prima o metal e a madeira. Para ele, “[...] as oficinas são necessárias à escola, servindo como instrumentos da educação baseada no trabalho, se não quisermos limitar a escola a um estudo puramente teórico do trabalho humano” (PISTRAK, 2000, p. 58).

Sobre o trabalho agrícola, Pistrak (2000) afirma que esse tema não fomentou grandes discussões na escola russa, tendo em vista que a prática da agricultura na Rússia pós-revolução ainda era muito simples. Para que a escola possa organizar seu currículo a partir do trabalho agrícola, o autor destaca a importância de trabalhar com uma pequena área de terra que seja referência para a comunidade. Para ele, o papel da escola com o trabalho agrícola não se trata de ensinar uma forma específica de “[...] especialização agrônômica, mas simplesmente de uma escola que ensine [...] a trabalhar [...], fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar racionalmente uma pequena área escolar [...]” (PISTRAK, 2000, p. 69-70).

Dessa forma, o papel social da escola e do professor deve acontecer no sentido de oferecer caminhos para repensar e fazer avançar “a agricultura, a economia rural e as condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a

ajuda da escola e através dela” (PISTRAK, 2000, p. 70). Para o autor, é necessário compreender o trabalho agrícola como uma questão pedagógica aliada ao estudo das questões administrativas e econômicas, e não como mera tarefa a ser executada para o cultivo da área agrícola da escola.

O trabalho agrícola só se tornará um fator de educação social quando for tomada como ponto de partida, fazendo-se sua comparação com o trabalho análogo realizado em outros lugares, **no sentido de se chegar a compreensão do rumo e da importância de nossa luta por formas de trabalho aperfeiçoadas**. Falando mais claramente, **o trabalho na escola deve contribuir para a compreensão da aliança entre a cidade e o campo** e, em função disso, para a compreensão de todos os problemas contemporâneos principais (PISTRAK, 2000, p. 73, grifo nosso).

No tocante à fábrica, a relação da escola com o trabalho, segundo Pistrak (2000), torna-se “o problema cardeal” para o processo de formação da juventude trabalhadora na Rússia pós-revolução. O trabalho na fábrica deve ser estudado de forma diferente daquele realizado pelas oficinas apresentadas anteriormente. Pensar o trabalho na fábrica requer uma atenção especial, pois “[...] é preciso analisar a fábrica *como um fenômeno típico da realidade atual, tomando-a em suas relações amplas e complexas com a vida ambiente*” (PISTRAK, 2000, p. 76, grifo do autor).

Para Pistrak (2000), a fábrica é o espaço por meio do qual a realidade social se edifica, no sentido de determinar a produção da técnica e a organização da economia. O trabalho da fábrica na escola permite que os estudantes possam compreender as demandas da indústria, bem como revela os grandes problemas relativos à economia rural e a relação social entre o proletário e o camponês. Além disso, segundo o autor, se, no contexto do trabalho da fábrica, trazermos para o foco o trabalhador, “o operário”, vamos nos deparar com outras relações sociais, tais como: o pagamento do trabalhador e seu contexto de vida, as instituições de organização social dos trabalhadores, a relação do trabalhador da fábrica com o trabalhador rural, o contexto da mulher na sociedade, entre outros fatores.

Dessa forma, o trabalho da escola, ao se debruçar sobre o estudo do trabalho na fábrica, deve “tornar compreensível ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica” (PISTRAK, 2000, p. 79). Nesse contexto, o estudo conduzirá a várias questões relativas à ciência e à prática, o que exigirá da escola a construção de conhecimentos que possam responder às demandas impostas dessa realidade, de modo a fazer sentido para o estudante, conforme cita o autor:

O trabalho escolar assume então aos olhos do aluno sua plena justificação, sua plena importância, seu caráter necessário, assim como um significado social determinado e amplas perspectivas. E então será fácil passar ao trabalho social das crianças e de toda a escola (PISTRAK, 2000, p. 79).

Em uma sociedade capitalista, diferentemente da Rússia pós revolução, é preciso complexificar a relação do educando com a fábrica, com o mundo trabalho e os diferentes conceitos que perpassam esse espaço de relações sociais e de produção. No que se refere ao trabalho no campo, no contexto da agricultura familiar camponesa, é preciso acrescentar as relações de comercialização, compra e venda de insumos, distribuição, atravessadores (pessoas que compram dos pequenos agricultores para revender em grande escala), o consumo entre outros fatores referentes à economia.

Sobre a relação da escola com o trabalho improdutivo, ou seja, com o trabalho que não produz um bem que possa ser traduzido em um valor material, como o trabalho do professor, os serviços públicos de secretariado, gestão, entre outros, a escola deve perceber essas funções como ferramentas a serviço dos trabalhadores para a construção de uma nova sociedade (PISTRAK, 2000).

Sobre o perfil dos trabalhadores que atuarão no campo do chamado trabalho improdutivo, Pistrak (2000, p. 89) traz alguns questionamentos importantes que orientam o papel da escola na formação desses sujeitos, tais como: “de que trabalhador de base temos necessidade [...]. Um trabalhador desse tipo precisa de uma preparação geral suficiente ou do domínio completo de uma só forma de trabalho?”. Segundo o autor, nesse tipo de atividade, fazem-se necessários tanto a formação geral quanto o domínio de uma técnica de trabalho. Para isso, a escola deve:

- a) Proporcionar aos estudantes uma “formação básica social e técnica” que deve servir como guia para a vida (PISTRAK, 2000, p. 90).
- b) Essa formação precisa ter como centralidade a prática de modo a mediar com mais facilidade a transição do aluno da escola para a vida, como ferramenta de compreensão do meio que o cerca e a si mesmo (PISTRAK, 2000).
- c) A formação deve permitir que o aluno possa estudar e compreender o trabalho “de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema

prático à concepção geral teórica, demonstrar iniciativa na busca de soluções” (PISTRAK, 2000, p. 90).

Sobre a organização científica do trabalho, Pistrak (2000) apresenta uma discussão sobre a pertinência do tema e a escolha do melhor caminho para discutir o trabalho na escola. Para o autor, a pertinência do tema destaca-se pela importância de pensar a economia no contexto da Rússia pós-revolução. É por meio da organização científica do trabalho que o capital explora o trabalhador ao seu nível máximo; portanto, essa mesma ferramenta precisa ser apropriada pelo trabalhador como forma de fazer o caminho reverso ao do capital.

Na condição de oposição ao da exploração do trabalhador, a escola pode pensar o trabalho como meio de “aumentar a produção, utilizar racionalmente a energia do trabalho, de reformar metodicamente e economicamente a administração, a organização científica do trabalho [...] se metamorfoseia em meio de libertação” (PISTRAK, 2000, p. 97).

Para Pistrak (2000, p. 98), o caminho para a organização científica do trabalho como ferramenta de construção da liberdade do trabalhador se faz possível apenas “*de baixo para cima*” (grifo do autor), ou seja, a partir do trabalhador, e não do capitalista. É necessário chamar a atenção dos operários para essa questão, demonstrando a eles como a apropriação da organização científica do trabalho é um caminho para a superação da exploração. Segundo Marx e Engels (2009, p. 35-36), “A libertação é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas, pelo nível da indústria, do comércio, da agricultura [...]”.

No âmbito da escola, os elementos da organização científica do trabalho podem ser estudados a partir do trabalho individual e do trabalho coletivo. Partindo do trabalho do aluno, devemos ensiná-lo a pensar sobre o que faz e como faz. Além disso, devemos acompanhar e registrar o trabalho realizado, anotando o tempo gasto na realização da tarefa e os demais aspectos necessários para a realização da atividade proposta (PISTRAK, 2000).

Ao passar do trabalho individual para o trabalho coletivo, é preciso um planejamento prévio da atividade a ser realizada. Para o autor, esse tipo de atividade é significativa para a escola, pois esta é uma insituição cujo trabalho por ela desenvolvido é quase sempre fruto de um coletivo.

O autor destaca que o trabalho coletivo se apresenta em três partes: a) um planejamento da atividade a ser realizada, o qual o autor chama de “plano de trabalho”; b) a realização do trabalho proposto; e c) a avaliação do trabalho realizado apontando as “críticas e as conclusões cabíveis” (PISTRAK, 2000, p. 102). Ele chama atenção para o fato de que mais importante que a atividade em si é impregnar a prática escolar com os elementos da organização científica do trabalho. Portanto, esta:

[...] será introduzida na escola passo a passo, como um companheiro indispensável do trabalho escolar. Começando pelos trabalhos auxiliares, acompanhando igualmente o trabalho no seio das instituições e das empresas e o trabalho individual do aluno, até chegar à compreensão dos princípios teóricos gerais (PISTRAK, 2000, p. 105).

Ao concluir a discussão sobre a escola do trabalho, Pistrak (2000) apresenta uma reflexão sobre o “lugar e o papel da educação na escola soviética”. Para falar sobre o tema, ele apresentou três eixos de discussão: a) a natureza da educação; b) o papel cultural da escola do trabalho; e c) as relações entre a ciência e o trabalho.

A natureza da educação soviética, segundo Pistrak (2000, p. 107), deve se constituir de maneira que o estudante seja colocado cotidianamente diante da questão “[...] eu e os outros e a resolvê-la da única forma justa com vistas a atingir ‘o objetivo social determinado’. [...] consideramos assim o trabalho na escola antes de tudo, como um fenômeno de ordem social”.

Diante do exposto sobre a natureza da educação, a escola desenvolve um papel cultural fundamental para a construção da nova ordem social. Pelas proposições acerca da cultura, Pistrak (2000) deixa claro que seu entendimento sobre a relação da escola com a cultura trata-se de compreendê-la como uma ferramenta importante na construção da cultura da cooperação. Cada pessoa deve constituir em si a importância do outro para a materialização da totalidade. Conforme citam Marx e Engels (2009), os homens constroem-se em comum união.

[...] desse modo a série consecutiva de indivíduos em conexão entre si pode ser imaginada como um único indivíduo que realiza o ministério de gerar a si próprio. Torna-se aqui evidente que os indivíduos se fazem *uns aos outros*, física e espiritualmente [...] (MARX; ENGELS, 2009, p. 55).

Não é possível instaurar uma nova ordem social, uma nova lógica da produção do conhecimento e de organização da sociedade, sem um enraizamento

da vida coletiva. O grande desafio cultural a ser alcançado na escola do trabalho é uma profunda consciência de si e do outro na produção do trabalho livre a partir da vivência da cooperação para a construção da nova realidade social; para isso, a formação e a constituição de novas relações entre as pessoas se torna fundamental, conforme citam Marx e Engels:

Trata-se já, isto sim, de uma forma determinada da atividade desses indivíduos, de uma forma determinada de exteriorizarem [...] a sua vida, de um determinado modo de vida, assim os indivíduos o são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, *com o que* produzem e também *com o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 2009, p. 24-25).

Por fim, acerca da relação entre a ciência e o trabalho, Pistrak (2000) destaca que a centralidade desse tema é a construção da nova ordem social. Para tanto, nem um nem outro, ou seja, nem o trabalho nem a ciência devem ser “um fim em si mesmos”. Portanto, para ele, partindo dessa compreensão, a definição de trabalho e ciência é:

Considerando este objetivo definiremos o trabalho como uma participação ativa na construção social no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe (PISTRAK, 2000, p. 114).

Nesse sentido, a compreensão da relação teoria e prática na escola do trabalho, segundo Pistrak (2000), não objetiva fazer a junção do trabalho com essa intuição, mas essa relação está na concepção da escola do trabalho pelo simples fato de que essa é a lógica da vida.

Com base nas orientações trazidas por Pistrak, entendemos que, na contemporaneidade, é necessário instrumentalizar os trabalhadores com conhecimentos científicos e técnicos que os coloquem cientes da condição do trabalho no contexto internacional, nacional e local, a partir do processo de formação cuja matriz seja o meio de sobrevivência do trabalhador, ou seja, o trabalho, garantindo que os ideais de classe estejam presentes na formação dos intelectuais orgânicos.

[...] com a carência [...] também teria de recomençar a luta pelo necessário [...]; porque, além disso, só com esse desenvolvimento universal das forças produtivas se estabelece um intercâmbio universal dos homens, que por um

lado produz o fenômeno da grande massa “destituída de propriedade” em todos os povos ao mesmo tempo (concorrência geral) tornando todos eles dependentes das revoluções uns dos outros e, por fim, colocando indivíduos empiricamente universais, indivíduos históricos-mundiais, no lugar dos indivíduos locais” (MARX; ENGELS, 2009, p. 51).

Giroux (1997, p. 161) destaca que “a categoria intelectuais é útil [...] oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual e [...] oferece as condições teóricas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais”. Nesse sentido, a formação por área do conhecimento pode se apresentar como uma estratégia de organização pedagógica que pode fortalecer a classe trabalhadora por meio dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Para maior entendimento do estudo sobre a formação por área do conhecimento para a Educação do Campo, é necessário voltar o olhar para três dimensões: a escola, a comunidade (entendida como o campo e todo seu contexto) e os sujeitos do processo formativo, com o intuito de propiciar espaços de reflexão, na construção de referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos para o fortalecimento dos programas de formação de professores para as escolas do campo, com potencial para conjugar teoria e prática, pesquisa e escola e suas relações com a comunidade, a partir da práxis que tem crescido entre alguns movimentos sociais do meio rural no processo de luta por uma escola que contemple a realidade de seus sujeitos.

Vale ressaltar que os movimentos sociais lutam pela totalidade dos direitos, por um projeto educativo entrelaçado a um projeto de campo e de sociedade, tornando a escola parte de uma dinâmica de formação humana. “A totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (CURY, 2000, p. 35).

A luta pela totalidade de direitos acontece a partir das contradições que emanam da sociedade de classe. Os direitos são de sujeitos históricos reais, e não apenas direitos abstratos, “direitos de gente sem rosto, sem trajetória, sem história, sem cor, sem gênero, sem classe” (ARROYO, 2005, p. 4).

É a própria luta pelo direito a ter direitos que constitui os povos do campo como sujeitos. Assim, a luta pela educação de qualidade não pode se desvincular das lutas sociais; “[...] à medida que o espaço de hegemonia exercido pela classe

dominante reflui em função das pressões exercidas pela classe subalterna, a educação amplia seu espaço em vista da transformação social” (CURY, 2000, p. 78).

A Educação do Campo traz para o diálogo na construção de uma proposta de formação de professores os diferentes sujeitos do campo e seus saberes. Sujeitos porque não há “o” sujeito do campo; há, sim, uma diversidade de sujeitos que incluem, entre outros, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, quilombolas, indígenas, assentados, reassentados, acampados, agregados, meeiros, boias-frias, enfim, uma diversidade de sujeitos coletivos, históricos, de identidades, de riquezas culturais.

Segundo Caldart (2002, p. 153), “são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade, de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência [...]”. A licenciatura que vai formar o professor da escola do campo precisa dar conta de abarcar toda essa diversidade. Nesse sentido, a formação por área do conhecimento convida-nos a refletir sobre as diferentes dimensões dessa proposta nesse universo plural que constitui o meio rural brasileiro.

Antes de nos aprofundarmos sobre a formação por área do conhecimento, falaremos sobre a escola do campo, contexto deste estudo, e sobre a atuação dos futuros professores formados pelas Licenciaturas do Campo. Trataremos do tema “o que é a escola do campo”, seus fundamentos e características. Sobre isso, a Resolução n.º 01 CNE/CEB de 2002, em seu Art. 02, parágrafo único, diz que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à 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 (BRASIL RESOLUÇÃO CNE/CEB 01, 2002).

Desse modo, entendemos que a escola do campo caracteriza-se por sua vinculação com o meio que a cerca. O Movimento da Educação do Campo compreende que a escola deve se pautar pela concepção de educação, e esta precisa ser “específica e diferenciada [...] sobretudo deve ser uma educação no sentido amplo do processo de formação humana” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 24).

Portanto, compreendendo a educação como formação humana, vemos que esse também é um dos fundamentos da Educação do Campo que norteia a concepção de escola para as comunidades camponesas. Como fundamentos da escola do campo, destacamos as matrizes pedagógicas do trabalho educativo discutidas por Caldart (2015a).

A autora diz que matrizes formadoras são questões do “agir humano”, que atuam na formação do “ser”; são aquelas que podem ser atribuídas à existência de uma determinada matriz, sendo ela a responsável por um específico modo de ser, de pensar e de agir. Como primeira matriz, Caldart (2015a) destaca o trabalho constituinte do ser “histórico”, “social”, entendido como ação humana para produção da vida.

Como segunda matriz, a autora traz a luta social, que, no cotidiano da escola, significa oferecer elementos para que os estudantes aprendam a mergulhar na realidade e exigir mudanças na realidade de modo que possa haver transformações, como uma forma de fazer com que as coisas modifique seu estado atual (CALDART, 2015a). Nesse sentido, é importante oportunizar situações em que o estudante entenda a realidade como ela é, o que a faz como tal e vislumbrar perspectivas de modificá-la a partir da luta social.

Na terceira matriz, a organização coletiva, a autora destaca a importância de a escola oportunizar a vivência da coletividade no que se refere à “Construção da vida escolar” por meio da “auto-organização dos estudantes” (CALDART, 2015a, p. 127).

A quarta matriz, a cultura, parte de “uma crítica à cultura hegemônica”, que coloca os referenciais da classe burguesa, como o referencial por excelência, desconstruindo e aniquilando qualquer outra forma de manifestação cultural. Nesse campo, inscreve-se, também, a construção do conhecimento, entendendo que é papel da escola do campo contribuir com a construção de uma outra lógica de conhecimento e valorização do saber da classe trabalhadora (CALDART, 2015a, p. 128-129).

A quinta matriz é a história. Esta se refere ao movimento do real no processo histórico da humanidade. “É a vivência da historicidade e a busca de superar as contradições [...]”. Nesse sentido, a escola precisa trabalhar com os elementos históricos da dinamicidade da vida fazendo “relação entre memória e história, que ajudem a compreender a nossa própria vida [...]” (CALDART, 2015a, p. 129-130).

Na intenção de construir a escola apresentada nos referenciais do movimento da Educação do Campo, entendemos que a formação de professores seja capaz de materializar as matrizes formativas que devem constituir a escola do território rural.

É necessária uma organização do trabalho pedagógico que possibilite formar um professor capaz de partir da realidade atual da escola do campo e se colocar na luta pela construção de uma escola que garanta a identidade e a continuidade do camponês. Para isso, o movimento fez a opção pela formação docente por área do conhecimento, por entender que essa postura poderá dinamizar a relação do professor com a produção do conhecimento, fortalecer o trabalho coletivo docente, aprofundar a relação entre educação e trabalho, superar a fragmentação dos conteúdos entre outros fatores.

A gênese da proposta da formação de professores por área do conhecimento na perspectiva da Educação do Campo reside nas três dimensões citadas anteriormente: a escola, o campo e todo o seu contexto social, político, econômico etc., e os sujeitos que vivem no e do campo. A formação demandada por esses sujeitos requer a superação do modelo convencional de formação acadêmica organizado por disciplinas estanques, conforme destaca Antunes-Rocha (2015), ao discutir a formação dada no LECAMPO na Universidade Federal de Minas Gerais.

[...] emergiu a discussão sobre a superação do modelo disciplinar na formação docente. A proposta de realizar uma formação por área do conhecimento ganhou força e legitimidade à medida que argumentos de origens diversas iam sendo colocados e debatidos. Ao final, concluiu-se que a formação por área do conhecimento poderia ser um caminho para garantir o funcionamento de salas do segundo seguimento do ensino fundamental e médio no campo, constituindo-se assim como alternativa em um cenário em que a nucleação e transporte dos alunos para escolas distantes de suas residências têm sido as únicas possibilidades para escolarização da população do campo (ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 41).

Com base nos dados das pesquisas apresentadas pelo Brasil INEP (2007) as escolas do campo têm sido impactadas de forma significativa por questões inerentes à conjuntura social, política e econômica em que o campo brasileiro está inserido.

Ao fazer opção política pelo agronegócio, os governos brasileiros não têm proposto ao campesinato políticas públicas que permitam a reprodução social da forma de organização dos sujeitos do campo.

A ausência de políticas empurra as escolas desse grupo a uma realidade de expressiva precariedade no atendimento mínimo da qualidade exigida pela

legislação. Como exemplo, citamos os dados do Brasil INEP (2007) apresentados pelo documento Panorama da Educação do Campo.

Entre as questões (BRASIL INEP, 2007), destaca-se a falta de professores. Em virtude disso, muitas vezes, as turmas ficam meses e até o ano inteiro sem professores de determinadas disciplinas ou passam por muitas mudanças no quadro de pessoal (RELATÓRIOS PIBID/LEDUCARR, 2016, 2017), dadas as condições de trabalho das escolas e, sobretudo, porque boa parte dos professores do campo vem da cidade e não consegue se manter no meio rural por muito tempo. Muitos ingressam na docência das escolas do campo e, assim que podem, pedem remoção para as escolas urbanas.

Além disso, segundo dados do Brasil INEP (2007), estão presentes nesse cenário as más condições do espaço escolar e de infraestrutura de estradas para o deslocamento de professores e alunos, bem como a falta de materiais didáticos e pedagógicos. Se levarmos a reflexão para o atendimento ao aluno com necessidade especial (SIEMS, 2016), teremos ainda indicadores muito mais severos do que os já citados. Enfim, destacamos que as condições de vida no campo interferem de forma incisiva na organização da escola. Assim, a formação do educador precisa dar conta de muitos dos aspectos citados.

As necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade. Nesse sentido, a demanda de formação do Docente Multidisciplinar exige um repensar do modelo de formação presente nas universidades brasileiras, centrada em licenciaturas disciplinares (ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 41).

A formação pensada pelas Licenciaturas em Educação do Campo precisa oferecer possibilidades de construir novos caminhos que dialoguem com as necessidades do campo e de seus sujeitos. Quando a autora Antunes-Rocha (2015) fala de uma formação mais totalizante, ela destaca a importância de o professor poder atuar em mais de uma disciplina que esteja dentro da grande área de formação, argumento também defendido por Caldart (2011). Em nível mais imediato, a formação por área do conhecimento responde ao quesito referente à disponibilidade do professor, quando um docente poderá assumir diferentes disciplinas do currículo escolar que dialoguem com sua área de formação.

Outra contribuição da formação por área do conhecimento é o seu fundamento. Essa questão é de suma importância para o debate da formação por área, que, às vezes, é incompreendida por muitos no contexto da universidade, inclusive por professores que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo. O fundamento da formação por área defendido pelos movimentos sociais e sindicais do campo reside na superação da proposta da escola capitalista que marginaliza a classe trabalhadora e na construção da escola para a classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2005).

A opção pedagógica, política e social pela formação por área do conhecimento ancora-se na crítica à escola capitalista.

A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções. Como afirma Mészáros (1981) a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1. a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político (p. 273). Destaque-se, ainda, sua vocação elitista. A escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe (FREITAS, 2012, p. 95).

A proposta da formação por área objetiva atrelar o trabalho da escola, (e aí funda-se a opção pedagógica por essa modalidade de formação), à prática social e ao trabalho material conforme destacado por Freitas (2012). Dessa forma, vincular a formação ao espaço da escola, à prática docente e à compreensão da realidade como uma totalidade de múltiplas determinações é um caminho pedagógico que o Movimento da Educação do Campo construiu para possibilitar que a formação possa provocar práticas sociais oriundas do trabalho socialmente útil na perspectiva tratada por Freitas (2012).

Sobre a reflexão de Caldart (2011) a respeito do quesito mais imediato da formação por área, imposta pelas condições materiais das escolas do campo, que é o fato de um professor ser responsável por lecionar todas as disciplinas das séries iniciais (no caso das turmas mutisseriadas, por exemplo) e os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio no campo, que sofrem as consequências da falta de professores para diferentes componentes curriculares, somos direcionados à discussão de polivalência e profissionalidade da docência apresentada por Cruz (2014):

O conceito de profissionalidade avança nas questões de análise da formação e da profissionalização docente, justamente por procurar trazer à tona o que os sujeitos que vivem a sua profissão pensam e agem em relação às suas demandas sociais (CRUZ, 2014, p. 3).

Esse seguramente é um campo de debate que precisaremos enfrentar na construção da formação por área proposta pela Educação do Campo. Diante do exposto, cabe-nos perguntar: a Licenciatura em Educação do Campo caminha na perspectiva da “construção do professor polivalente” (CRUZ, 2012) para os anos finais do ensino fundamental e médio que atuará nas escolas do campo? Não temos a resposta dessa pergunta, mas reconhecemos a importância dela para a construção dos próximos passos rumo à consolidação e ao amadurecimento pedagógico, curricular e político das Licenciaturas do Campo. Trataremos da problematização do conceito da construção do professor polivalente com base nos constructos de Cruz (2012, 2014) sem a pretensão de esgotar a problemática apresentada.

Nas condições materiais da escola do campo, parece-nos que a formação do professor polivalente é uma realidade, uma vez que a falta de professor é uma problemática recorrente. Contudo, não podemos colocá-la na centralidade da formação por área, uma vez que ela nasce da falta de políticas públicas para o campo nas mais diferentes áreas, e não apenas no tocante à educação. Portanto, é um elemento a ser considerado dadas as condições, mas não deve ser o eixo central da discussão, uma vez que isso nos obrigaria a nos questionarmos se, caso as condições materiais fossem outras, a necessidade da construção da profissionalidade do professor polivalente se manteria no contexto atual. Seria, de fato, uma necessidade da escola do campo?

Cruz (2012) aponta para a necessidade de trazer presentes na formação da profissionalidade do professor polivalente alguns princípios que devem ser repensados pelas instituições formadoras e pelas proposições políticas com vistas a construirmos uma “polivalência plena” para os professores que atuam nos anos iniciais.

[...] exemplos desses princípios seriam a garantia de tempo e os espaços adequados para planejamento e o desenvolvimento de trabalho em equipe, reforçando um caráter colaborativo, de modo a atender às especificidades da polivalência; uma maior flexibilidade em relação à contratação e à alocação dos professores nas escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, como também uma resignificação do papel do coordenador pedagógico no interior dessas instituições (CRUZ, 2012, p. 251).

A polivalência pode impor à escola a necessidade de pensar novas formas de organização do trabalho pedagógico, uma vez que vai demandar tempos e espaços para o planejamento colaborativo da equipe (CRUZ, 2012). Acrescentamos a essa constatação a respeito do planejamento que a demanda será por um trabalho na perspectiva interdisciplinar. A autora traz a necessidade de repensar a forma de distribuição e alocação do professor nas escolas com vistas a potencializar e qualificar o trabalho do professor polivalente.

Ao transpor os apontamentos de Cruz (2012) sobre polivalência plena para a formação por alternância desenvolvidas pelas Licenciaturas a partir dos tempos formativos, Tempo Universidade e Tempo Comunidade, ela se faz um instrumento de construção e aprofundamento da relação entre educação e trabalho mediadas pela pesquisa enquanto princípio formativo, que pode ser um dos fundamentos para a construção da polivalência plena, em que o trabalho docente coletivo se ancora na relação escola e trabalho.

Assim, a formação do professor por área – e não disciplinar – requer um debate mais aprofundado na perspectiva trazida por Cruz (2012) sobre a formação e o trabalho que deve implicar mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos e na estruturação da matriz curricular da formação. Os argumentos apresentados não têm a intenção de afirmar de forma categórica que a formação do professor polivalente é um elemento que está instituído na proposta das licenciaturas do campo, mas, sim, de colocar alguns tópicos para provocar uma reflexão futura sobre esse tema.

Nosso diálogo sobre a polivalência ainda é muito incipiente, dada a novidade do debate em questão na Educação do Campo. Ela nos remeterá à necessidade de outras pesquisas relacionadas a esse tema no contexto da formação de professores nas Licenciaturas em Educação do Campo; por exemplo, com a busca das indicações propostas por Cruz (2012) de apresentarmos os “elementos estruturantes da profissionalidade docente polivalente” e procurarmos identificar se eles estão ou não presentes nas LEdoCs. Contudo, apesar das escassas informações sobre o tema proposto e com base nos constructos de Cruz (2012), entendemos que este pode ser um dos caminhos que merece investimentos e esforços de pesquisas para sabermos se ele pode ser ou não mais uma estratégia que provocará a transformação da forma escolar na Educação do Campo.

Cruz (2014, p. 4) destaca, entre os achados da pesquisa realizada com professores da Educação Infantil vinculados à rede municipal de ensino de Recife, que foi possível identificar “três elementos estruturantes da profissionalidade polivalente: a relação escola e sociedade, a organização do trabalho pedagógico e a relação professor aluno”. De acordo com a autora, esses podem ser um indicativo de organização do currículo da formação de professores.

A relação entre escola e sociedade, segundo a autora, aponta para o fato de que a profissionalidade tem como dimensão, não única, o compromisso com a comunidade, que se desemboca na função social da escola e da docência. Quanto à organização do trabalho pedagógico e à relação professor-aluno, depreende-se desses aspectos a reflexão sobre a proposta pedagógica da escola, que, na pesquisa citada, se refere aos anos iniciais do ensino fundamental (Educação Infantil) e sua relação com a formação integral (CRUZ, 2014). Em nossa compreensão, podemos também trazer esses elementos para pensar a proposta pedagógica da escola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio do campo.

Essa mesma característica é ainda influenciada pelas expectativas sociais que precisariam ser atendidas pelo professor, inclusive num contexto de modificação do papel da escola e da educação nos tempos atuais (CRUZ, 2014, p. 5).

Um dos motes resultantes da pesquisa que pode orientar um debate futuro sobre a questão da construção da profissionalidade docente polivalente apresentado por Cruz (2014, p. 1337) diz respeito ao que a autora chamou de “categorias centrais” no processo de construção da profissionalidade polivalente: a) a visão do aluno de forma integral ou global; b) a questão do tempo; c) a integração do currículo; e d) as condições de trabalho.

A “visão global do aluno” é uma das marcas que depreende do aspecto da profissionalidade docente polivalente como uma característica afirmativa “da própria natureza da polivalência”, pois “[...] as funções pedagógicas seriam orientadas por uma relação professor-aluno que ganha sentido por ser marcada por um compromisso social mais amplo que extrapolaria o âmbito do ensino dos conteúdos em si” (CRUZ, 2014, p. 1339).

No tocante à questão do tempo, a pesquisa apontou a necessidade de uma sintonia entre a estruturação administrativa e pedagógica, de modo a equilibrar

esses dois polos e permitir momentos dentro da carga horária do professor para que este possa realizar troca de experiências com outros professores da escola e para a construção da relação professor-aluno (CRUZ, 2014).

Acreditamos que esse fator, o “tempo”, também seja importante na organização da formação por área do conhecimento, conforme veremos nos relatos de experiências descritos a seguir. As descrições apresentadas pelos pesquisadores e professores das LEdoCs remetem frequentemente à questão do tempo e do diálogo entre os professores como algo relevante no processo de construção da proposta da formação por área, em superação à formação disciplinar.

Quanto à integração do currículo, a pesquisa destaca que, no trabalho polivalente, aparecem as “formas integrativas das diversas áreas do currículo, tais como o trabalho com projetos didáticos [...]” (CRUZ, 2014, p. 1341). A autora destaca que o trabalho polivalente permite a construção de um olhar mais totalizante em relação ao aluno e ao seu percurso formativo. Além disso, permite ao professor lidar com o conteúdo de modo mais concreto, bem como adequá-lo às reais necessidades da formação a partir da unidade temática estudada.

Quanto às condições de trabalho, Cruz (2014) chama atenção para o fator tempo, por ser esse um elemento significativo para a construção da docência polivalente, uma vez que é imprescindível para as atividades de planejamento por área e para a troca de conhecimentos entre os membros da equipe escolar. Segundo a autora, “[...] o fator tempo novamente se apresenta através da indicação de que não há formas administrativas pertinentes que possibilitem um tempo adequado para a realização dessa troca entre os colegas dentro do espaço escolar” (CRUZ, 2014, p. 1342).

Além dos apontamentos de Cruz (2012; 2014), é pertinente trazer uma breve discussão sobre a Resolução n.º 02/2015 para dialogar sobre a formação de professores por área do conhecimento. Sobre essa questão, essa Resolução destaca, entre outros fatores, a importância de uma “[...] a) sólida formação interdisciplinar, b) unidade teoria-prática, c) trabalho coletivo e interdisciplinar [...] a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais [...]”. Em relação às questões interdisciplinares na formação de professores e no trabalho coletivo, entendemos que a formação por área do conhecimento dialoga com essa política ao pensá-la interdisciplinarmente. Sobre a relação teoria e prática, enfatizamos que a organização da formação pela Pedagogia da Alternância tem

possibilidade de materializar essa dimensão na organização dos tempos formativos na universidade e na comunidade.

Outro aspecto tratado pela Resolução citada é que a formação precisa manter a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; essas questões na formação por área são defendidas pelo movimento a partir da compreensão do trabalho socialmente útil citado anteriormente. Para isso, é necessário que os futuros professores entendam sua categoria como uma profissão vinculada aos ideais da classe trabalhadora na luta por melhores condições de vida, de trabalho e pela construção da escola do campo.

Sobre essa compreensão do trabalho, encontramos fundamentos no Art. 3º, parágrafo 5º, inciso II, ao afirmar que:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Ao destacar que a formação do professor deve assumir o compromisso social de contribuir, entre outras questões, com a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, ressalta a necessidade de compreendermos o trabalho como princípio educativo, pois só por meio da conquista do trabalho socialmente necessário é que poderemos propor uma sociedade verdadeiramente emancipada (MARX; ENGELS, 2009).

A Resolução destaca que as instituições responsáveis pela formação inicial de professores podem pensar um projeto com “uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente” (RESOLUÇÃO N.º 02/2015, Art. 3º, VII). Nesse sentido, entendemos que a formação por área do conhecimento estabelece diálogo com a política de formação de professores, uma vez que, nas diferentes instituições que trabalham com as licenciaturas do campo, a prática tem demonstrado que a formação por área em si é eminentemente interdisciplinar. Mesmo naqueles espaços nos quais a interdisciplinaridade não foi introduzida, temos percebido que ela será um dos caminhos mais acertados para guiar a nossa prática.

Os estudos de Molina e Sá (2011), Caldart (2011), Antunes-Rocha (2005, 2015), Martin, Coelho e Miranda (2009, 2015) e de Jesus e Jesus (2011) discutidos nos capítulos teóricos deste estudo têm apontado que a demanda pelo trabalho com a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade nas Licenciaturas em Educação do Campo não acontece apenas porque essa é a opção pedagógica escolhida, mas também, e sobretudo, porque a materialidade da proposta exige dos professores e estudantes uma prática e um diálogo interdisciplinar.

3.1 Um olhar sobre algumas experiências de formação por área do conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo

Caldart (2011), ao tratar da formação por área do conhecimento, apresenta duas convicções. A primeira refere-se ao fato de que é importante lembrar que a formação por área do conhecimento não é e não deve ser o debate principal das LEdoCs. Segundo a autora, essa modalidade de formação é uma das dimensões da docência. O verdadeiro sentido da formação por área do conhecimento – a segunda convicção apresentada pela autora – é a transformação da escola do campo. Precisamos de um professor formado em uma perspectiva que supere a lógica capitalista de ser educador e ser escola no Brasil para a construção de propostas e metodologias pedagógicas pautadas na lógica da classe trabalhadora, na justiça social e na produção de uma vida digna.

Ao discutir a superação da lógica capitalista da escola dos pobres – que é apenas formar para o mercado de trabalho – os movimentos sociais, sindicais e as Licenciaturas em Educação do Campo dizem não a um currículo opressor marcado pela subserviência, pela infertilidade do pensamento crítico e pela ausência da capacidade organizativa que é inerente à condição humana. Somos seres sociais, e a vida em sociedade – o estar junto aos iguais – determina a nossa condição de sociabilidade. Não acreditamos que seja socialmente útil uma escola que desconsidere tais aspectos.

Ao apresentar a proposta da formação por área na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais, Antunes-Rocha (2015) destaca que, antes da criação do curso de formação de professores, houve um momento de discussão e diálogo com os pares, universidade e movimentos sociais acerca do

perfil de professor que era necessário para atuar nas escolas do campo. As questões norteadoras do debate foram:

- a) a necessidade de tomar como base o campo de atuação do futuro professor no intuito de conhecer a escola do campo e sua organização e necessidades.
- b) com base na escola do campo e a complexidade que a envolve, foi necessário identificar o que a formação poderá oferecer ao futuro professor, de modo que ele pudesse contribuir significativamente para a superação, ao menos em parte, das dificuldades da escola.
- c) a consolidação do ideal formativo, ou seja, projeto de escola e de educação para o campo, no âmbito social e pedagógico.
- d) quais processos de ensino e aprendizagens eram necessários.
- e) qual trajetória acadêmica se fazia necessária para preparar o professor da escola do campo.

Segundo Antunes-Rocha (2015), o amadurecimento dos questionamentos levantados conduz ao debate da necessidade de suplantar a tão consolidada estrutura organizativa de curso de formação de professores em nível superior pelo viés da disciplinarização. A conversa que se concretizou de modo mais denso foi a decisão de realizar a formação por área do conhecimento, que, aos poucos, foi se legitimando, de modo que esta foi a opção feita pela equipe mineira para iniciar o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Ao final, concluiu-se que a formação por área do conhecimento poderia ser um caminho para garantir o funcionamento de salas do segundo segmento do ensino fundamental e médio no campo, constituindo-se assim como alternativa em um cenário em que a nucleação e o transporte dos alunos para as escolas distantes de suas residências têm sido as únicas possibilidades para a escolarização da população do campo (ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 41).

A autora segue trazendo argumentos que evidenciam a necessidade que a escola do campo tem apresentado sobre o perfil docente, cuja formação ultrapasse o conhecimento teórico de um determinado campo do conhecimento e avance para uma formação “mais totalizante, mais ampliada”, de modo que o professor possa dar conta de atuar diante das demandas advindas da realidade da escola e da comunidade onde está inserido. Por essa razão, a autora destaca que a “Formação

Docente Multidisciplinar” requer um repensar do atual referencial de formação de professores no conjunto da legislação brasileira e no interior da universidade (ANTUNES-ROCHA, 2015).

Dessa forma, a experiência com a Licenciatura do Campo de Minas Gerais definiu que o eixo curricular, o qual a autora denominou de “Tronco Curricular”, teria como base de inspiração, ou como referência, os pilares “terra” e “escola”, a fim de construir “ferramentas” para atuação e fortalecimento das escolas do campo. Nesse contexto, foram definidas as habilitações para a formação de Professor Multidisciplinar com ênfase em Ciências da Vida e Natureza, em Ciências sociais e Humanidades, Línguas, Artes e Literatura ou em Matemática (ANTUNES-ROCHA, 2015).

A estruturação curricular do curso, diferente por exemplo da licenciatura pesquisada, optou por garantir elementos acadêmicos, científicos, culturais e artísticos das áreas específicas e da formação pedagógica, bem como atividades curriculares complementares, práticas de ensino e estágio curricular. Essa organização curricular parece-nos bem interessante, conforme descrito no quadro a seguir:

Componente	Carga horária
Conteúdos acadêmicos, científicos, culturais e artísticos: específicos da área do conhecimento	1830
Conteúdos acadêmicos, científicos, culturais e artísticos: formação pedagógica	570
Atividade de enriquecimento acadêmico, científico, cultural e artístico	210
Práticas de ensino	600
Estágio curricular supervisionado	555
Total	3705

Fonte: Antunes-Rocha (2015, p. 50).

Os relatos apresentam que a estruturação do currículo por área do conhecimento demanda dos professores um repensar metodológico para trabalhar os conteúdos a exemplo da reflexão feita sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais no momento de definir os

conteúdos da área de geografia, quando a definiram como uma disciplina que deveria estar na matriz do curso de Ciências Sociais e Humanas, como também no Curso de Ciências da Vida e da Natureza, uma vez que ela ocupa espaço nas duas áreas do conhecimento.

Outra questão abordada foi referente ao momento em que o componente curricular da formação pedagógica deveria estar presente. O grupo decidiu que esse componente deveria abranger todos os semestres do curso e, mais do que isso, ser um instrumento de alimentação das discussões das áreas de formação (ANTUNES-ROCHA, 2015).

Outro ponto que mereceu destaque no âmbito da organização do currículo foram as práticas de ensino. Para isso, foi necessário pensar elementos que pudessem dar forma à organização do trabalho pedagógico e do currículo. Entre os elementos trazidos pela autora, estão as práticas de ensino, que se tornaram um forte articulador dos conteúdos e das habilitações do curso. Essas práticas, na experiência mineira da licenciatura, aconteciam a partir de memoriais, portfólios e da monografia.

Entre os desafios e possibilidades postos à experiência mineira de formação por área do conhecimento, Antunes-Rocha (2015) aponta cinco mais significativos. O primeiro desafio trata-se da organização dos conteúdos por área do conhecimento. Não é possível pensar uma formação por área sem pensar na organização dos conteúdos também por área. Enfrentamentos e superações foram necessários para se colocar diante de um contexto universitário disciplinar conservador, diante das necessidades dos estudantes, porém “[...] a cada reflexão, vamos compreendendo e nos afirmando na riqueza de possibilidades que uma leitura multidisciplinar do mundo pode trazer para a escola” (ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 53).

O segundo desafio foi a necessidade de discutir os conceitos relativos à transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade com base nas dificuldades e nos limites apresentados pelo grupo na perspectiva de uma formação multidisciplinar. Ao avançar da formação, o grupo foi aos poucos definindo o que de fato é e como se faz “uma formação e uma prática docente na perspectiva multidisciplinar” (ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 53).

O terceiro desafio a ser enfrentado foi a desistência de alguns alunos já na segunda etapa do curso. Segundo os relatos, as desistências eram motivadas por

diferentes razões desde a necessidade de trabalhar até as questões de gênero. Uma estratégia de enfrentamento das desistências foi criada pelo grupo na tentativa de entender as razões da desistência e principalmente incentivar os estudantes a permanecer no curso. Para isso, foram criadas equipes de apoio, bem como intervenções feitas pela coordenação do curso. Essas estratégias surtiram o efeito desejado e houve redução do número de desistentes (ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 53).

O quarto desafio posto é relativo ao sistema de avaliação. Nesse quesito, a questão central era encontrar um caminho em que pudesse ser possível avaliar as diferentes atividades que aconteciam no tempo escola e no tempo comunidade. Como instrumentos avaliativos, foram adotados meios diversificados, tais como: prova, seminários, trabalhos para o tempo comunidade e atividades em sala de aula. Uma inovação que está sendo proposta é a criação de um instrumento que possa sistematizar os conhecimentos prévios dos estudantes antes de trabalhar os conteúdos das disciplinas.

O quinto desafio é o estabelecimento e fortalecimento da parceria com os movimentos sociais e as necessidades emergentes do contexto acadêmico, como o cronograma das etapas de tempo universidade e tempo comunidade, entre outras questões. Com a finalidade de melhor definir os papéis de cada instituição envolvida, a autora fala da necessidade de criar caminhos que respeitem as necessidades de cada um dos parceiros.

Com base na reflexão feita por Antunes-Rocha (2015) e Caldart (2011), entendemos que a formação por área do conhecimento requer elementos que possam estruturar e aglutinar as diferentes discussões das áreas. Portanto, é um desafio encontrar em cada realidade tais elementos. Pela trajetória da Educação do Campo, pela sua dinamicidade, historicidade e múltiplos referenciais, sabemos que cada realidade vai apontar elementos aglutinadores específicos daquele contexto. A máxima que a experiência já nos mostrou é que a realidade do campo, os seus desafios, potencialidades e sujeitos é que vão determinar em torno de quais elementos o currículo vai se materializar. Conforme destacam Martins, Coelho e Miranda (2015):

[...] a organização geral do curso foi pensada por área de conhecimento e sua estrutura curricular tem como centralidade questões mais específicas da e sobre a realidade do campo. Essa abordagem converteu-se em uma

oportunidade ímpar para pensarmos a articulação dos diferentes campos disciplinares, não apenas devido à necessidade de pensar esses conteúdos no contexto da montagem de um currículo organizado a partir das áreas, mas também tendo em vista que, num curso como esse, os conteúdos específicos que compõem a área de ciências sociais e humanidades assumem um sentido mais claro para os sujeitos/educandos, uma vez que eles integram movimentos sociais e isso os estimula a nos colocarem em diálogo constante com sua prática (MARTINS; COELHO; MIRANDA, 2015, p. 97).

Segundo Martins, Coelho e Miranda (2015), também no relato da experiência da Universidade Federal de Minas Gerais, o constante diálogo entre as áreas de geografia, história, filosofia e sociologia resultou na definição de eixos norteadores que perpassam as diferentes disciplinas, os quais se estruturam e se dividem nos tempos formativos, ou seja, no tempo universidade e no tempo comunidade. Dentro da grande área, o eixo definido tem como elo comum a centralidade no elemento humano e suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Cabe destacar que a aproximação e a articulação dos diferentes campos do conhecimento, na composição da área de Ciências Sociais e Humanidades, ganham sentido e significado pelo fato de terem dimensões do humano como elemento central e fundamental em suas análises, comportando reflexões sobre ética, conhecimento, cidadania, interações sociais e relações humanas com o espaço e com a natureza. A partir dessa perspectiva, podem ser problematizados temas fundamentais relacionados aos diferentes processos socioculturais, assim como as múltiplas dimensões das interações humanas (MARTINS; COELHO; MIRANDA, 2015, p. 99).

Ao relatar o contexto de construção do curso em Minas Gerais, as autoras ressaltam que o fato de o curso ser organizado por área do conhecimento exige dos docentes formadores um repensar relacionado aos materiais, conteúdos e demais ações, de modo que estas extrapolem a concepção disciplinar e de universidade com a qual estão acostumados a atuar. Um dos caminhos escolhidos para essa construção foi eleger temas relacionados aos grandes debates da realidade social brasileira. Ressaltam que esses temas devem ter a capacidade de dialogar com as disciplinas das áreas, o que nos remete, mais uma vez, à questão da interdisciplinaridade (MARTINS; COELHO; MIRANDA, 2015).

Os diferentes textos sobre as licenciaturas têm apontado que temas como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade têm sido recorrentes na reflexão para a construção de um curso de formação de professores fundado na formação por área do conhecimento. Acrescentamos a essa questão a necessidade de refletir sobre a

categoria marxista de totalidade na organização da formação de professores por área do conhecimento.

Uma das questões trazidas pelas autoras que consideramos muito relevante para a compreensão da formação por área do conhecimento é o fato de que o curso parte da ação dos sujeitos envolvidos no sentido de ressignificar e requalificar essas ações, por ter como centralidade do processo a “educação para além das fronteiras hegemônicas do saber instituído” (MARTINS; COELHO; MIRANDA, 2015, p. 96). Pensar a educação em uma ótica para além daquela instituída pode ser um referencial de organização da formação por área do conhecimento. Não nos parece fazer muito sentido propor uma formação curricular diferenciada daquela tradicionalmente realizada se não formos capazes de entender quais serão os novos caminhos que concretizarão essa nova formação.

Segundo Martins, Coelho e Miranda (2015), o referencial norteador da organização do curso a partir da realidade do campo na experiência mineira foi um instrumento para refletir sobre a articulação dos campos disciplinares, não somente pela razão de organização dos conteúdos a serem trabalhados, mas sobretudo porque em um curso dessa natureza a relação dos estudantes oriundos dos movimentos sociais com os conteúdos ligados à área de ciências sociais e humanas implica de modo direto a vida desses sujeitos, ou seja, sua prática cotidiana. Portanto, esses conteúdos passam a ter um compromisso com a transformação da forma de compreender o mundo desses sujeitos.

A dinamicidade própria da natureza da Educação do Campo coloca os sujeitos em constante movimento. Podemos constatar isso no relato em que as autoras frisam que a proposta de formação é regularmente pensada e repensada. Ao planejar a organização do currículo, fez emergir no cotidiano um diálogo frequente, que Martins, Coelho e Miranda (2015, p. 98) disseram ser “bastante rico entre os representantes dos diferentes campos do conhecimento”. Na dinâmica do curso entre momentos de sucesso e fracasso das atividades planejadas, foi-se constituindo a proposta formativa e a identidade do curso.

Na prática, a organização da área de Ciências Sociais e Humanidades, a fim de garantir a ideia de área e não de disciplinas, partiu do questionamento sobre o que de fato era essencial em cada disciplina e qual a necessidade de um professor de uma escola do campo. Dessa forma, os conteúdos das primeiras etapas foram os fundamentos históricos, epistemológicos e filosóficos de cada campo do

conhecimento. Desses fundamentos, foram trazidos os elementos que são comuns nas disciplinas da área, porém sem desconsiderar as questões específicas.

Como primeiros passos a serem dados rumo um estudo a partir de uma área, definiu-se pela temática que se instrumentalizassem os estudantes quanto ao domínio de questões ligadas à sociedade brasileira. No segundo momento do curso, foram trabalhadas questões específicas sobre cada campo do conhecimento, tomando o cuidado de não perder de vista o elemento que estabelece a articulação com as disciplinas dentro da área e o objeto principal, que é a formação de professores. No terceiro momento, as ações foram alcançando as questões práticas, partindo do campo teórico no Tempo Universidade e adentrando as questões práticas realizadas no tempo comunidade.

Já amadurecidos no processo de construção da compreensão da ideia de área, as autoras apontam que o passo seguinte aos três que antecederam objetiva buscar o que elas chamaram de “verticalização dos conteúdos” referentes aos campos disciplinares.

A intenção ao realizarmos essa verticalização é buscar um aprofundamento conceitual, com vistas ao esclarecimento das contribuições disciplinares para a compreensão da realidade social. Esse movimento realizar-se-á concomitantemente a uma reflexão sobre o exercício da docência, pois os conteúdos disciplinares e as ações de ensino e aprendizagem são compreendidas como fases imbricadas do fazer pedagógico nas diferentes disciplinas (MARTINS; COELHO; MIRANDA, 2015, p. 100).

Como projeção para os próximos passos na construção da proposta da formação de professores por área do conhecimento, Martins, Coelho e Miranda (2015) apontam para a experimentação de novas temáticas agregadas à área. Nessa forma de organização, as autoras destacam que o trato dos conteúdos exigirá movimentos contínuos de idas e voltas que permitirá um maior aprofundamento dos conhecimentos de cada campo disciplinar, tendo o cuidado de não cair na compartimentação do currículo.

Outro aspecto destacado pelas autoras que se faz pertinente é que as especificidades dos estudantes que caracterizam as Licenciaturas em Educação do Campo e a relação dessas com a vida social e política dialogam intrinsecamente com a área de formação – nesse caso, ciências sociais e humanidades –, estabelecendo vínculo com a relação ensino e aprendizagem como uma condição que pode determinar a organização do trabalho pedagógico do curso.

Uma das primeiras condições para que isso ocorra é que os docentes conheçam algo dessas práticas, ainda que de maneira pouco profunda. Esse foi o objetivo de uma das atividades iniciais que os cursistas realizaram no curso de Pedagogia da Terra: escrever sobre o seu espaço de vivência. Para isso eles seguiram um roteiro previamente preparados pelos professores da área (MARTINS; COELHO; MIRANDA, 2015, p. 101).

Sobre os conteúdos a serem trabalhados, as autoras chamam atenção para a forma que eles devem ser apresentados aos alunos no decorrer do curso. Eles precisam discutir os elementos que constituem a vida dos estudantes, de modo que compreendam as relações que se estabelecem em suas vidas com as discussões pertinentes aos campos do conhecimento e serem capazes de entendê-las no contexto local e global.

O percurso formativo da Licenciatura em Educação do Campo apresentado pelas autoras também aponta desafios a serem superados. Entre eles, destacam-se disponibilidade de tempo para conversas e reuniões para pensar as propostas de organização do trabalho pedagógico por área de conhecimento que possa conter os elementos substanciais necessários para uma proposição dessa natureza “[...] que leve à superação da fragmentação das discussões no âmbito de cada disciplina” (MARTINS; COELHO; MIRANDA, 2015, p. 103).

E isso é certamente um desafio, tendo em vista o acúmulo de trabalho que perpassa a profissão docente na universidade pública brasileira, o que diminui a disponibilidade de tempo do professor para momentos de reuniões e estudo que são sempre muito exigentes.

A proposta interdisciplinar de formação por área requer um volume de leitura densa por parte dos alunos e a estruturação das etapas do tempo universidade e comunidade não dá condição ao estudante de fazer os aprofundamentos necessários. Nesse tipo de proposta das licenciaturas, são necessários momentos de reunião para “[...] estudar, trocar ideias, e mesmo sanar dúvidas entre si quando estão no tempo comunidade [...]” (MARTINS; COELHO; MIRANDA, 2009, p. 103). Acrescentamos a esse item trazido pelas autoras o fato de que a mesma problemática também é recorrente durante o tempo universidade (TU). Constantemente, os alunos trazem colocações em relação ao volume de trabalhos, leituras e demais atividades durante o TU.

Em contrapartida à afirmação apresentada anteriormente, quanto à falta de tempo para os aprofundamentos, as autoras destacam como aspecto positivo a

inerente relação que existe entre os conteúdos da área de Ciências Sociais e Humanidades com as práticas sociais e políticas dos discentes. “[...] Embora dispersos e às vezes fragmentários, os conhecimentos dos discentes e suas implicações permitem-lhes um certo trânsito pelos conteúdos disciplinares, o que facilita controlar algumas das dificuldades [...]” (MARTINS; COELHO; MIRANDA, 2009, p. 104).

Outro desafio apresentado pelas autoras e para o qual queremos chamar atenção, uma vez que consideramos um dos desafios mais exigentes que temos de superar na construção da formação por área do conhecimento, é aquele relativo à prática do ensino por área do conhecimento. As licenciaturas disciplinares preparam os alunos para prática de ensinar uma disciplina. No caso das licenciaturas em Educação do Campo, necessitamos pensar a prática do ensino por área. Como se faz isso? Quais elementos devem constituir essa prática? Não podemos incorrer no equívoco de formar por área pautados em uma prática de ensino disciplinar.

Para enfrentar esse desafio, temos construído proposições para o tempo comunidade que possibilitem desencadear procedimentos de reflexão sobre a prática educativa. Deve-se ressaltar que muitos dos discentes do curso já estão inseridos em espaços nos assentamentos e acampamentos, seja em escolas formais, seja na formação sociopolítica dos assentados e acampados. Assim, procuramos propor atividades que permitam que essa experiência e os conhecimentos que tencionam esses espaços de formação sejam convertidos em matéria de investigação e sistematização de dados que os educandos trazem no tempo escola e desencadeiam reflexões coletivas sobre suas práticas pedagógicas (MARTINS; COELHO; MIRANDA, 2015, p. 104-105).

Acrescentamos a esse desafio trazido por Martins, Coelho e Miranda (2015) a necessidade de estruturarmos os estágios. As diferentes experiências têm organizado os estágios de modo disciplinar com carga horária para o estágio em português, geografia etc. Como podemos pensar o estágio por área para escola do campo que está organizada de modo disciplinar? Como atuar na *perspectiva da totalidade* necessária à Educação do Campo? Como resolver esse impasse? Ao instituímos o estágio ou – falando de forma mais ampla – as práticas de ensino de modo interdisciplinar, respeitando o critério da totalidade defendido pelo Movimento da Educação Campo, estaremos instituindo também a concepção da profissionalidade docente polivalente apresentada por Cruz (2012; 2014)?

A respeito da categoria totalidade, entendemos que, se a formação por área considera a categoria historicidade, conforme descrito por Antunes-Rocha (2015) e

por Martins, Coelho e Miranda (2015) ao relatar a experiência da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Minas Gerais, então não podemos separar desse propósito a categoria totalidade.

Partindo da compreensão desse termo descrito por Tonet (2009, p. 15), “percebe-se, imediatamente, que essa concepção de história além de ser materialista e não idealista tem na totalidade também a sua categoria fundamental”. Destaca o autor que a história não é feita em partes, e sim constituída por um todo que lhe atribui sentido e significado, tendo no trabalho sua matriz de referência.

Sendo a proposta política da Educação do Campo a construção de um novo modelo de sociedade e um novo projeto de nação, a formação dos profissionais da educação não deve se desvincular da luta da classe trabalhadora e, sobretudo, da luta da classe camponesa. Então, torna-se legítima a intencionalidade de o currículo por área do conhecimento partir da historicidade dos sujeitos do campo, entendendo-a como uma totalidade orgânica para, a partir desse ponto, propor os referenciais do novo modelo de sociedade. É com base no conhecimento da condição atual, na qual os sujeitos estão imersos, compreendendo suas tramas e estruturas, que podemos entender quem somos e qual o nosso papel na construção da vida.

Se partirmos dos pressupostos de qual sociedade queremos construir, precisamos instrumentalizar as pessoas para que possam ser propositivas e edificadoras no processo de sua história de vida e da vida de suas comunidades sem medo de acreditar que outra lógica de organização da vida é possível. Tonet (2009, p. 14) destaca que a compreensão da história na qual estamos inseridos e pela qual nossa vida é determinada nos “[...] permite compreender que tudo é radicalmente histórico e social, isto é, que nenhuma forma de sociabilidade é imutável, o que significa que a divisão da sociedade em classes sociais não é, de modo algum, a forma definitiva da sociedade”.

Para discutir a formação por área do conhecimento, é importante lembrar aspectos que fundamentaram a luta pelas Licenciaturas em Educação do Campo, dos quais Caldart (2011) apresenta cinco argumentos-chave para não perdermos de vista a finalidade da formação do professor do campo descritos no relato sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília:

- a) A situação vivenciada pelos sujeitos do campo é de segregação e injustiça. Ela demonstra a fragilidade da proposta de construção de um projeto de

nação, uma vez que no aspecto educacional as políticas não conseguiram garantir a universalização do acesso à escola às pessoas que vivem no e do campo.

- b) Não é possível garantirmos um projeto de desenvolvimento sem políticas que coloquem o campo na centralidade do projeto de país.
- c) A Educação do Campo nasce em um contexto de luta dos movimentos sociais e das organizações populares que, sob muitas tensões, coloca a necessidade de educação para os camponeses na agenda política do Brasil.
- d) É necessário compreendermos que a luta por Educação do Campo não se refere à expansão de escolas em todas as comunidades rurais; não interessa à luta reproduzir o mesmo modelo de escola e a mesma lógica formativa das escolas urbanas no campo, nem tampouco a repetição da escola capitalista nas comunidades camponesas. É preciso pensar uma nova escola para os sujeitos do campo, uma escola para a classe trabalhadora; portanto, urge que a mudança possa passar pela transformação da escola em seu conteúdo e forma a partir do diálogo com os movimentos sociais.
- e) É preciso que o povo do campo possa decidir sobre qual escola ele quer. Que tipo de formação precisa e como ela deve acontecer. Essa formação deve ser pautada em conjunto com os movimentos sociais e diferentes organizações do campo. Nesse sentido, a autora destaca: “pretende-se que este novo curso possa ser gerador de um debate mais amplo sobre a Educação Básica, que organização escolar e pedagógica, profissionais são necessários para esta realidade” (CALDART, 2011, p. 98).

Além dos elementos da história da luta pela Educação do Campo e da luta pela construção das licenciaturas, Caldart (2011) apresenta três conjuntos de aprendizados que devem estar presentes no perfil do professor do campo e que, portanto, devem ser referenciais na construção dos currículos das licenciaturas a partir da formação por área do conhecimento: a) docência multidisciplinar; b) gestão de processos educativos escolares; e c) gestão de processos educativos comunitários com base na inserção e na vivência do estudante em sua comunidade.

Outra experiência de formação de professores por área do conhecimento é aquela apresentada por Jesus e Jesus (2011,) desenvolvida na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Destacam que a

experiência de formação por área do conhecimento traz uma ampliação daquilo que vem a ser trabalho escolar, ao mesmo tempo que nos convida a pensar a formação de professores na perspectiva de superação do modelo atual por meio do processo de disciplinarização, o que requer mudanças na estrutura pedagógica e institucional da universidade.

Na experiência sergipana, o currículo da Licenciatura em Educação do Campo emerge a partir de “[...] questionamentos sobre a realidade, a escola nos lugares onde os alunos vivem ou trabalham – meio rural” (JESUS; JESUS, 2011, p. 153). Para pensar o currículo, partiram dos questionamentos sobre o tipo de escola com que seria necessária para uma dada realidade e como essa escola poderia fazer que o trabalho no campo pudesse melhorar a produção. Assim, o currículo da licenciatura foi organizado de forma que possibilitasse a intervenção dos estudantes na realidade da escola e da comunidade onde mora.

Se o currículo explicita a necessidade de os estudantes aprofundarem os conhecimentos para intervir na realidade, isso implica uma formação preocupada com a produção de conhecimento que ultrapasse o mero estudo a partir da organização do conhecimento já produzido por outros. Tendo em vista a complexidade e a diversidade do campo, assim como as diferentes preocupações científicas implicadas nas disciplinas e nas áreas do conhecimento [...] (JESUS; JESUS, 2011, p. 153).

Observamos que, assim como na experiência citada anteriormente, na licenciatura da UFS, o MHD também tem se apresentado como um instrumento significativo na formação por área do conhecimento. Conforme destacam os autores, “[...] o materialismo histórico dialético, a prática social dos docentes e das experiências educativas existente no campo [...]” (JESUS; JESUS, 2011, p. 153).

Uma prática interessante que merece ser destacada na experiência da Licenciatura do Campo na UFS trata-se dos Círculos de Cultura, cuja definição está expressa nos documentos oficiais do curso.

O CC [Círculo de Cultura] é um instrumento político-pedagógico para o fortalecimento da cultura popular de um determinado grupo que já vem construindo sua identidade de classe de trabalhadores/as, neste caso, da educação. Assim sendo, ele assume a estratégia de ação e reflexão para o desenvolvimento consciente da organização, mobilização, de desenvolvimento de uma prática pedagógica (UFS, 2008/2009, p. 1 apud JESUS; JESUS, 2011, p. 154).

O instrumento citado é um meio de produção de novos conhecimentos que supera a lógica capitalista, tendo em vista que tem na cultura um elemento fundamental para conhecimento e investigação da realidade local com base na prática social dos sujeitos do campo.

Outra questão que vale destacar é a compreensão de formação por área do conhecimento. Para os autores, essa “não é uma questão meramente metodológica, é de concepção de ciência e método” (JESUS; JESUS, 2011, p. 155). Uma contribuição significativa trazida por eles é como os estudantes do curso percebem a formação por área do conhecimento.

Para organizar a pesquisa de campo estamos vendo a necessidade das áreas e cada uma tem o seu lugar. Não é tudo misturado, não. Cada uma é importante para uma coisa. Se não conhecemos a história das escolas rurais e quem são os nossos alunos, não podemos agir em nossa comunidade e, se não conhecermos as estatísticas, os números que nos ajudam a entender por que os alunos abandonam, reprovam, quantos professores possuem cada escola, quanto tempo os estudantes passam no transporte escolar...

Sabemos que não são só os números, mas eles ajudam a gente a enxergar mais os problemas. Agora saber como resolver é outra coisa, temos que aprender mais (ESTUDANTE A apud JESUS; JESUS, 2011, p. 155)

Assim como destacado na fala da estudante, o processo de formação por área do conhecimento tem contribuído para que os alunos olhem para sua realidade de modo interdisciplinar e, sobretudo, para que possam entender que o conhecimento historicamente produzido pelas diferentes áreas pode ajudá-los a compreender melhor o mundo que os cerca.

A partir do terceiro e quarto módulo da formação, surgiu a necessidade de trabalhar com conceitos integradores que articulam as diversas áreas do conhecimento no “[...] sentido de ampliar a compreensão da totalidade da realidade e das práticas sociais” (JESUS; JESUS, 2011, p. 160). Um desdobramento da construção dos conceitos integradores foi a elaboração de mapas conceituais interdisciplinares das áreas, o que contribuiu para que os estudantes tivessem uma visão integrada da área.

Quanto às contribuições do processo de formação por área do conhecimento desenvolvido pela UFS, a autoria destaca a necessidade de a universidade se colocar na condição de instituição que propõe pensar um currículo que supere a subordinação e hierarquização do saber, que coloque na condição de pesquisa o campo e sua diversidade. Outro aspecto relevante foi a interação entre tempo

acadêmico e o Tempo Comunidade, que desencadeou uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As atividades realizadas no momento em que os estudantes estão em Tempo Comunidade, segundo os autores, tem se mostrado como um instrumento a ser considerado na articulação dos pilares da universidade a partir dessa forma específica de organizar o trabalho pedagógico da formação universitária.

No próximo capítulo trazemos uma discussão sobre a organização do trabalho pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) vinculado às necessidades das escolas de Educação Básica das comunidades rurais, por entendermos que a formação na LEdoC poderá a partir da alternância, da formação por área do conhecimento, da relação entre educação e trabalho, da relação com os movimentos sociais, do trabalho coletivo docente e da auto-organização dos estudantes, contribuir para o fortalecimento da escola do campo.

CAPÍTULO IV

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA DO CAMPO

O povo camponês, o homem e a mulher
Ticuna, Caeté, Castanheiros, seringueiros
O negro quilombola com seu canto de afoxé
Pescadores e posseiros com certeza estão de pé
Não vou sair do campo pra poder ir para a escola
Educação do Campo é direito e não esmola (GILVAN SANTOS)⁶

A formação de professores deve acompanhar as necessidades do tempo histórico com vistas para o futuro. Dessa forma, faz-se necessário pensar a formação a partir das matrizes das relações sociais, da cultura, da política, da economia, da relação com o meio ambiente e das relações éticas da sociedade na qual está inserida.

O currículo da formação específica para o exercício da docência deve dar condições de preparar o profissional, de modo que este possa dominar a técnica, a teoria, bem como oferecer elementos para entender as necessidades que a sociedade apresenta à escola e ao processo de formação humana.

Pautaremos a reflexão acerca da organização do trabalho pedagógico na formação dos professores do campo, a partir dos estudos de Freitas (2012, p. 97), o qual critica a relação conteúdo e método da escola capitalista imposta à classe trabalhadora ao apresentar três aspectos, os quais chamou de cruciais ao evidenciar a “a ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento [...] e a gestão da escola”.

No que se refere à categoria trabalho, Freitas (2012) aponta que essa é a forma como o homem interage com a natureza, da qual ele também faz parte, com o objetivo de transformação desta, colocando-a a serviço da satisfação de suas necessidades. É por meio do trabalho, ou seja, da ação do homem no meio físico e natural, que ele produz conhecimentos sobre a natureza e sobre si mesmo. A experiência histórica da humanidade tem mostrado que a construção do conhecimento passa pelo viés fundante do trabalho; então, a escola no processo de produção do conhecimento não pode deixar de discutir o trabalho.

⁶ SANTOS, Gilvan. A educação do campo. In: **Cadernos de Linguagens**: música e poesia na educação do campo. Brasília: UnB, 2010.

Na organização da sociedade capitalista, o trabalho como ação do homem sobre o seu meio e, portanto, como princípio educativo foi alienado. Esse processo de alienação do trabalho instaurou a contradição e o antagonismo entre a classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2005), sujeitos que precisam vender sua mão de obra para garantir a continuidade da vida e a classe que o aliena (o capitalista). Essa contradição instaurada na sociedade também está presente na escola, no currículo e na organização do trabalho pedagógico, uma vez que a escola é uma representação do que encontramos na sociedade. Sendo a escola uma representação da vida social, isso nos permite entender que ela está imersa em sua estrutura e organização e que influencia sua forma de ser.

Portanto, o atual modelo da escola, a escola capitalista, que forma nos moldes da manutenção da ordem vigente, visa, segundo Freitas (2012, p. 98), “[...] disciplinar o trabalhador para os objetivos do processo de trabalho e valorização do capital”. Por essa razão, a escola nasceu separada do mundo do trabalho. Ela, desde suas origens, foi pensada para uma classe que não trabalha, mas que precisa que outras pessoas trabalhem e produzam capital para ela.

Segundo Freitas (2012), ao se separar do mundo do trabalho, a escola retira dos sujeitos que a frequentam a oportunidade de pensar o trabalho, os processos produtivos, o papel do trabalhador, entre outras questões inerentes a esse contexto. Portanto, para que a escola possa organizar seu trabalho pedagógico a partir dos interesses da classe trabalhadora, é necessário entender quais são os limites e os entraves que a organização social impõe à escola para que, desse modo, possa construir caminhos para superá-los. O professor precisa entender que a atual estrutura da organização pedagógica da escola concebe o trabalho separado da prática social e, então, estabelecer a crítica.

A organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática, porque desvinculada do trabalho material. Portanto, neste contexto, só pode criar uma prática artificial, que não é trabalho vivo.

É o trabalho material o elemento que garante a indissociabilidade entre a teoria e prática social e exige interdisciplinaridade. É por isso a pedagogia socialista vê no trabalho uma categoria central para a educação. Essa afirmação supõe, portanto, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Nesse novo enfoque não há lugar para a separação entre a teoria e a prática, nem entre sujeito e objeto (FREITAS, 2012, p. 99-100).

Ao demarcar qual é o lugar da organização do trabalho pedagógico na escola, Freitas (2012) convida-nos a pensar essa organização a partir da lógica da classe trabalhadora. Entendemos que, no contexto da história da Educação do Campo, desde sua gênese e evolução, esse tem sido a centralidade do discurso político e pedagógico dessa modalidade educativa. Parece ser uma tarefa difícil e complicada, mas a materialidade da história já nos mostrou que, entre outras questões, esse pode ser um caminho possível para construir um novo modelo de sociedade e um novo projeto de desenvolvimento do repensar o papel da escola na formação dos trabalhadores.

Quando trazemos a necessidade de repensar a escola, estamos falando da instituição que atende em sua maioria pessoas oriundas da classe que vive do trabalho⁷, ou seja, estamos falando da escola pública. Nos últimos tempos, assistimos à investida dos políticos, dos legisladores na tentativa de forçar a reforma do ensino médio segregando, mais uma vez, a classe trabalhadora, retirando da legislação educacional componentes curriculares que contribuem para a construção do pensamento crítico. A eles não interessam pessoas que pensam; interessam um conjunto de braços e pernas que trabalharão arduamente para a manutenção da ordem dominante.

Como exemplo, citamos a Lei 13.415/2017, que trata da reformulação do ensino médio, que, entre outros aspectos aborda a exclusão da disciplina de história e o reconhecimento do notório saber para o exercício da docência. Essa ação notadamente desqualifica e desvaloriza os profissionais da área, ao passar, ainda que de modo implícito, que qualquer um possa ser professor mesmo sem ter um diploma de nível superior. Em relação ao reconhecimento do notório saber para ministrar conteúdos nos sistemas de ensino, a Lei 13.415/2017 altera os Art. 61 da Lei 9394/1996 ao afirmar que:

IV profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, Lei 13.415/2017, Art. 6º)

⁷ Classe que vive do trabalho é um termo cunhado por Ricardo Antunes.

Essa Lei 13.415/2017 decorrente da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 segundo Ferreti e Silva (2017) aponta que o princípio neoliberal dessa MP reporta à adequação da escola e do projeto formativo ao plano de produção capitalista conforme cita a seguir:

As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV n.º 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 394).

No Artigo 35 da Lei 9.394/1996, alterado pela Lei 13.415/2017 define que o currículo do Ensino Médio irá desenvolver um projeto formativo voltado para o estudante de modo individualizado, sem considerar o sujeito coletivo. O parágrafo sétimo afirma que o trabalho pedagógico deverá atuar “voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, não aparece nessa proposta o elemento político, como se fosse possível pensar o indivíduo fora da comunidade a qual ele pertence. Podemos perceber a clara intenção de enfraquecer o aspecto organizativo na sociedade brasileira, o que de certo modo impacta nas relações sociais, de trabalho e de produção.

A relação entre educação e trabalho se dá na perspectiva capitalista, na qual não existe a necessidade da compreensão das relações sociais e políticas que perpassam o mundo do trabalho. Ao aluno, futura mão de obra, que fortalecerá as estruturas capitalistas, basta aprender a trabalhar conforme expresso no Artigo 36 da Lei de 9394/1996, alterado pela Lei 13.415/2017, ao afirmar no parágrafo sexto que:

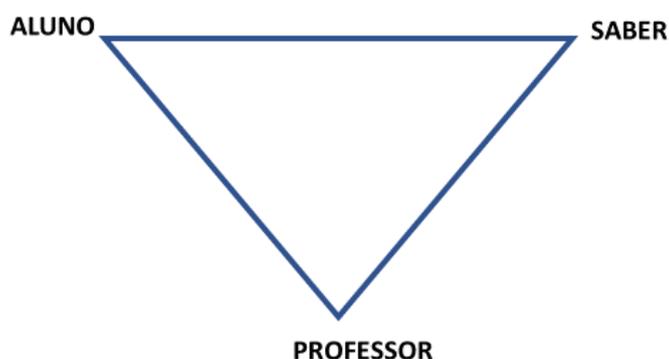
§ 6ºA critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com **ênfase técnica e profissional** considerará:

I - **a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo** ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL Lei 13.415/2017 grifo nosso).

O atual modelo de organização pedagógica da instituição escolar mostra a lógica capitalista presente em sua estrutura. Freitas (2012) apresenta dois modelos de organização do trabalho pedagógico, sendo que o primeiro representa a lógica da escola capitalista e o segundo modelo apresenta a lógica de uma organização pedagógica pautada no trabalho como princípio educativo:

Figura 4 – Proposta Clássica de Organização do Trabalho Pedagógico baseado no aluno, no saber e no professor – Lógica da escola capitalista.



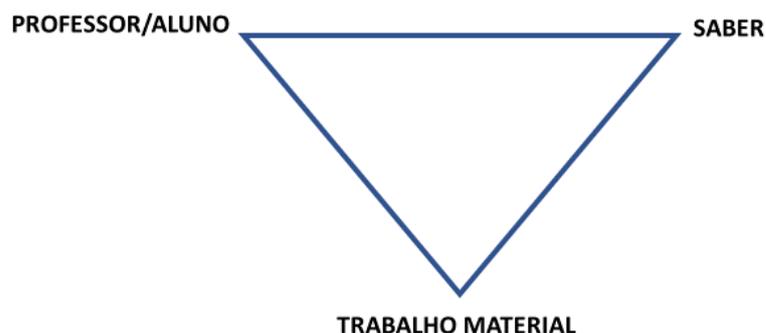
Fonte: Freitas (2012, p. 101).

De acordo com o autor, na Figura 4 está representada a escola, cujo papel é manter a ordem dominante, pois falta o trabalho material. A relação professor e aluno no modelo capitalista de escola apresenta uma relação antagônica entre eles. O que acontece nessa situação é um currículo formatado para formar exércitos de mão de obra que, no contexto da falta de emprego, entre outros fatores, podem se sujeitar às mais diferentes condições de trabalho, na luta pela manutenção da vida.

A relação professor-aluno é construída a partir de um distanciamento entre eles, tendo em vista que o professor é aquele que detém o conhecimento e o aluno é aquele a quem o conhecimento se destina. Na relação com o ato de conhecer, professor e aluno colocam-se fora do conhecimento, como se esse fosse um produto a parte da realidade, que necessita ser apropriado por ambos os sujeitos, cabendo

ao professor transmitir ao aluno o saber. A compreensão do sujeito, aluno e professor, como produtor de conhecimento não aparece nessa proposta.

Figura 5 – Proposta inovadora de Organização do Trabalho Pedagógico baseado no aluno, no saber e no professor. Lógica da escola materialista e histórica.



Fonte: Freitas (2012, p. 102)

Na Figura 5, muda-se a organização pedagógica da escola, pois a relação professor e aluno constitui-se a partir do saber mediatizado pelo viés do trabalho material que, por sua vez, garante a relação teoria e prática e supera a fragmentação da ação educativa e pedagógica.

Nessa proposta, a relação professor-aluno se constrói a partir da compreensão que os sujeitos são produtores de conhecimento - professor e aluno aprendem e ensinam. O conhecimento produzido é fruto das relações sociais e de produção; portanto, a relação entre educação e trabalho é o fio condutor do processo de ensino e de aprendizagem.

A discussão da Organização do Trabalho Pedagógico, na perspectiva da superação da lógica capitalista apresentada na Figura 4, nos faz perguntar qual é o pensamento pedagógico que norteia o currículo escolar. Entendemos que um pensamento pedagógico se caracteriza por uma consistente concepção de ser humano, por uma concepção de sociedade para a qual as pessoas são formadas e educadas para viver, e uma sólida proposta pedagógica da ação educativa que será destinada aos sujeitos de uma sociedade.

Para entendermos o pensamento pedagógico presente na Educação do Campo, apresentaremos algumas reflexões teóricas defendidas pelos intelectuais dos movimentos que o fundamentaram. Nossa reflexão perpassará as categorias:

projeto pedagógico, projeto educativo, concepção de educação, articulação do projeto de formação com a construção de um tipo de sociedade, historicidade e luta de classes.

No percurso histórico da Educação do Campo, podemos perceber que um pensamento pedagógico é carregado de historicidade, de memórias, lutas, vivências e tantos outros caminhos que nos possibilitam entender que ele está vinculado aos sujeitos que o constroem em um dado momento da história de uma sociedade, de modo que esse pensamento possa expressar os caminhos que um povo escolhe traçar para responder às necessidades de seu tempo.

Se olharmos as mais deferentes propostas e pensamentos pedagógicos da história da educação da humanidade, veremos que todos eles têm em comum a busca por um projeto de educação que dê condições às pessoas ou de produzirem sua vida, ou de adequá-la a uma dada sociedade. Portanto, ora eles são mais conservadores, mais reacionários, ora revolucionários, ora mais críticos. Assim, cada povo, cada contexto político e social elege um ou mais pensamentos pedagógicos para nortear a organização de um país, estado ou nação.

O pensamento pedagógico socialista se dá em oposição ao pensamento burguês ao criticar o caráter dual de uma escola para ricos e outra para os mais pobres. Portanto, ao criticar o fundamento reacionário da educação burguesa, o pensamento pedagógico socialista abre uma nova frente de debate e coloca as relações de produção e a divisão social do trabalho como elementos determinantes da organização social e que precisam ser modificados por um novo modo de produção, que poderá contribuir para a verdadeira emancipação humana, a essência da liberdade pelo trabalho livre.

Portanto, urge compreendermos que nenhum pensamento pedagógico é puramente didático ou desprovido de intencionalidades. É, sim, uma constituição da vida ou para a emancipação humana ou para a manutenção da ordem vigente.

Desse modo, reiteramos o que vem sendo dito por vários intelectuais, como Caldart (2011), Molina (2011, 2015), Arroyo (2012) e Pistrak (2000). É hora de entender que o projeto pedagógico de uma escola deve ser pensado por aqueles que dão sentido à existência dessa instituição. A escola da classe trabalhadora deve ser pensada pela classe trabalhadora; os livros e materiais didáticos devem ser escritos pelos sujeitos que os constituem, se não quisermos correr o risco de sermos constituídos a partir do olhar de outros sujeitos. Daí a importância de formar os

intelectuais orgânicos da classe trabalhadora para que possam contribuir nessa construção.

No intuito de fortalecer o vínculo da escola com a vida e de instrumentalizar os trabalhadores, entendemos que a participação dos sujeitos envolvidos se apresenta como uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola classista e romper com a visão dicotômica entre teoria e prática com possibilidades de formar professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997).

A escola da classe trabalhadora precisa pensar, discutir e pautar o trabalho como princípio educativo na perspectiva tratada por Pistrak (2000, p. 50): “Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energias musculares e nervosas, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos”. O trabalho é entendido como elemento social construtor da vida e estruturante da organização de uma sociedade. É integrador da relação da escola com a vida, elementos presentes na concepção da Educação do Campo.

O projeto educativo da Educação do Campo, segundo Caldart (2009, p. 38), “nasce da experiência de classe”; trata-se de um projeto pedagógico que busca ser materializado a partir do seu vínculo com a classe trabalhadora do campo. Portanto, é luta de classe. Luta pelo acesso ao conhecimento e ao direito de produzir e legitimar saberes.

A proposta da Educação do Campo quer legitimar os camponeses “como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital” (CALDART, 2009, p. 38).

Nesse sentido, a escola do campo deve pautar-se a partir dos referenciais dos sujeitos do campo, necessários para que se rompa a lógica hegemônica no interior da escola, de modo a quebrar os grilhões que sucumbem a classe trabalhadora.

Outra questão central da Educação do Campo é a ideia de totalidade no que se refere à formação humana. Totalidade não deve ser entendida como educação integral, e sim no sentido epistemológico do conceito marxista. Um projeto educativo de formação humana não deve desconsiderar os sujeitos, os contextos, os diferentes discursos e narrativas, a história, a cultura, a política, a economia, a luta de classe e tantos outros elementos que constituem o conceito de totalidade.

Dessa forma, o pensamento pedagógico da Educação do Campo tem clareza de que não é o atual modelo de escola, de educação e formação humana que queremos. Ele visa romper com a lógica atual da escola que não tem formado nem mão de obra qualificada, nem pessoas. O objetivo da Educação do Campo é a emancipação humana, é a formação da pessoa em sua totalidade e a reconstrução do espaço (sociedade) no qual a pessoa está, por acreditar que não é possível formar a pessoa sem modificar o seu contexto.

[...] a educação é um processo social no sentido mais amplo do termo [...]. No interior da realidade ambiente, prodigiosamente complexa, a criança entra numa infinidade de relações em que cada uma se desenvolve sem cessar, se relaciona com os outros e se complica devido ao seu próprio crescimento físico e moral. Todo este “caos” que parece não ser suscetível de nenhuma quantificação não cria menos, a cada momento, modificações na personalidade da criança. Orientar e dirigir este desenvolvimento, tal é a missão do educador (MAKARENKO, 1957a, p. 20 apud FILONOV, 2010, p. 15).

Para isso, é necessário ter clareza de que seu pensamento pedagógico visa pautar a centralidade do trabalho como princípio ontológico de produção da vida e da concepção de educação como processo de formação humana, omnilateral (FRIGOTTO, 2012). A Educação do Campo inscreve-se no contexto de oposição ao capital e, portanto, é luta de classe.

Não é esse o modelo de sociedade que queremos; não é essa escola atual que queremos; não é essa universidade que queremos. Assim, uma concepção de educação deve ter presente um projeto de sociedade. Na Educação do Campo, esse projeto de sociedade é anticapitalista; portanto, princípios como auto-organização, trabalho coletivo, formação política, filosófica e sociológica norteiam a epistemologia e a prática nesse projeto educativo.

Na historicidade da Educação do Campo, o trabalho coletivo tem sido um elemento pedagógico estruturante de muitas metodologias de ensino, dada a necessidade de construirmos referenciais de relações humanas em contraposição aos referenciais do individualismo e à competição propagada pela escola capitalista. Nesse sentido, de acordo com Pistrak:

Se quisermos desenvolver a vida coletiva, os restaurantes coletivos, os clubes, etc., devemos formar entre os jovens não somente a aptidão para este tipo de vida, mas também a necessidade de viver e de trabalhar coletivamente na base da ajuda mútua [...] (PISTRAK, 2000, p. 54).

Sendo gestada em meio a muitas tensões e contradições, a Educação do Campo preocupa-se em garantir uma clara articulação de seu projeto de formação com a construção do projeto de sociedade construído pelos trabalhadores camponeses que, na luta maior contra o capital, comungam da luta das demais categorias de trabalhadores.

Para articular o projeto de formação e o de sociedade, é necessário que estes sejam pensados por aqueles a quem se destinam. Na luta pela escola do campo, tem sido prioridade pensar em pedagogias e metodologias de ensino que possam dar conta da materialização de uma nova ordem social. Nesse sentido, a escola do campo entende a afirmação de Gramsci (2001, p. 19), para quem “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”.

Dentro dessa perspectiva, os camponeses apresentaram a necessidade de formar professores para atuar nas escolas e nas comunidades camponesas. Para isso, foi criada as Licenciaturas em Educação do Campo no intuito de superar a lógica capitalista, que tem despolitizado e descaracterizado o sentido de classe na formação de professores, que atualmente têm encontrado dificuldades em estabelecer conexão entre a teoria e prática e, sobretudo, no que se refere a uma práxis pedagógica.

As necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade. Nesse sentido, demanda a formação do Docente Multidisciplinar exige um repensar do modelo de formação presente nas Universidades Brasileiras, centrado em licenciaturas disciplinares. As licenciaturas, baseadas num modelo de especialização, não permitem que esse educador seja capaz de intervir globalmente no processo de formação de seus alunos [...] (ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 41).

O pensamento pedagógico da Educação do Campo é marcado pela presença constante dos trabalhadores na formulação de políticas públicas para essa modalidade, reafirmando a luta social, a luta de classes e a organização coletiva (CALDART, 2009). Aborda, ainda, estreita relação entre educação e trabalho, pois somente por meio da compreensão do trabalho na perspectiva ontológica de constituição do ser é que podemos pensar em uma educação verdadeiramente emancipadora na concepção gramsciana.

Fora dessa lógica dialética, perguntamo-nos como é possível uma educação emancipadora sem a participação dos trabalhadores na elaboração de seus pressupostos de educação, com a garantia de que os interesses dessa classe sejam assegurados nas políticas públicas.

Destaca, ainda, a importância de reafirmar a urgência em democratizar o acesso dos trabalhadores ao conhecimento (CALDART, 2009), a negação ao sistema de produção cujas bases não considera a preservação da vida humana e do planeta e negação ao atual modelo de desenvolvimento que produz pobreza e exclusão.

No caso da Educação do Campo, o currículo para a formação do professor precisa ter presente que a escola do campo é uma das ferramentas de manutenção e recriação do campesinato (MOLINA, 2015). Portanto, não é possível pensar um currículo desvinculado das grandes questões que determinam as condições e a vida no campo no contexto brasileiro.

O professor do campo deve representar aquilo que permeia a comunidade camponesa. Por essa razão, elementos como a solidariedade, a partilha, a luta pela terra, as relações humanas, a vivência da coletividade, o cuidado com os recursos naturais, como água, florestas, a biodiversidade, a agricultura camponesa, agricultura agroecológica, entre outros, devem fazer parte do cotidiano de formação.

Precisamos entender que ser educador do campo é muito mais que saber bem os conteúdos de uma dada disciplina e algumas técnicas de ensinar esses conteúdos. Acreditamos ser possível pensar a formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo a partir da perspectiva gramsciana de formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Entendemos que os intelectuais da classe trabalhadora são:

Os intelectuais orgânicos não apenas os grandes intelectuais, criadores de teorias [...] ou formadores de estratégias políticas. São aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas. São aqueles que imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea – os intelectuais orgânicos são dirigentes e organizadores (MOCHCOVITCH, 2004, p. 18).

Sobre essa questão, Gramsci (1982) destaca que a classe dominante, “os empresários”, tem a necessidade de organizar a sociedade a seu modo. De outra

forma, não conseguiria se sustentar. Para isso, eles formam seus intelectuais orgânicos que cotidianamente alimentam a sociedade, imprimindo nas pessoas, por meio de ideias, formas e maneiras de ser, de pensar, a forma de falar, de vestir, de se relacionar, provocando necessidades, gostos e tendências em todos os campos das relações humanas.

Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe: ou, pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher os "prepostos" (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores a fábrica. Pode-se observar que os intelectuais "orgânicos", que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, "especializações" de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz (GRAMSCI, 1982, p. 4).

Parece ser importante que a classe trabalhadora também comece a formar seus intelectuais orgânicos, entendendo que essas pessoas devem ter clareza de seu papel na sociedade. Para isso, precisamos superar o discurso da profissionalização como mão de obra. Os professores do campo precisam ser inseridos no contexto das lutas sociais que o campo enfrenta e tem de enfrentar cotidianamente.

Notamos, em algumas experiências, o ingresso de alguns alunos na licenciatura que não têm ou nunca tiveram nenhum tipo de militância nos movimentos sociais ou sindicais do campo, ou que não tiveram experiência de participação nos debates de sua comunidade de origem. Por essa razão, os currículos precisam ser organizados de modo que essa participação seja assegurada ao estudante. É necessário pensar atividades que aproximem o aluno de sua comunidade. É preciso que sejam oportunizadas novas formas de pensar – o novo pensar, pelo qual vai se formar o novo intelectual orgânico vinculado à classe trabalhadora, conforme destaca Gramsci (1982):

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanente", já que não apenas orador puro - e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece "especialista" e não se chega a "dirigente" (especialista mais político) (GRAMSCI, 1982, p. 8).

Algumas experiências de licenciatura têm aproximado os alunos da escola, por meio do Programa de Bolsas para a Iniciação à Docência e outras formas, algumas de modo mais marcante e com intencionalidades pedagógicas bem definidas, outras menos, mas o diálogo com a escola está em andamento, ainda que com a necessidade de aprimoramento e fortalecimento. Porém, a inserção do estudante na vida da comunidade, na inserção nos eventos, nas organizações, como associações e sindicatos, ainda é muito precarizada ou quase inexistente em alguns casos.

A escola do campo na região norte do Brasil tem um imenso e forte desafio pela frente, que é o cuidado com a floresta, com o lavrado e com a biodiversidade do bioma amazônico. Temos vistos nos debates no campo político brasileiro leis que de forma violenta vão impactar esse bioma. Citamos, por exemplo, o desmantelamento do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – (IBAMA) em alguns estados do Norte, a instalação de hidrelétricas, entre outros. Ações como essas não acontecem por acaso. Elas demonstram a força avassaladora que os ditames do capital vão exercer sobre os camponeses em todas as regiões do país.

A melhor maneira de deter ações como essas é preparando as pessoas para tais questões. Os sujeitos do campo precisam entender em que lugar do processo de construção histórica eles estão e quais são os riscos em que a categoria camponesa está imersa. É necessário que se compreenda como a sociedade está organizada e, sobretudo, como ela se mantém dessa forma, como as estratégias do capital se renovam e se distribuem a partir das políticas públicas de um Estado reacionário, conservador e a serviço de uma elite, cuja principal preocupação é ser cada vez mais rica, mais forte e mais poderosa.

Pistrak (2000) destaca três elementos essenciais que o sujeito em formação (no caso, o estudante) precisa compreender. Primeiro, deve entender em termos concretos e em caráter de urgência qual é essência da luta que a humanidade tem feito cotidianamente. O segundo elemento refere-se à compreensão de qual a posição, ou o lugar, que a classe trabalhadora ocupa na sociedade e como ele na condição de estudante se encontra dentro dessa classe. O terceiro elemento trata-se de que o estudante precisa travar a luta pela negação das diferentes formas “inúteis” que estão na sociedade do capital e possa contribuir para a construção de uma sociedade nova.

Precisamos pensar currículos que tenham clareza do que é o campo, a escola do campo e qual o papel do professor que vai atuar nesse território. Esses profissionais não têm a mesma natureza de intencionalidade pedagógica que a escola urbana, dada a questão fundamental de que a escola do campo é ferramenta de manutenção da proposta do campesinato e da categoria camponês, conforme citado anteriormente. E, por essa razão, ela não pode se desvincular das questões que permeiam essa territorialidade.

4.1 A Educação do Campo e a concepção de escola para a classe trabalhadora

No contexto referente à escola do campo, é preciso discutir de modo específico a compreensão de escola estabelecida na proposta da Educação do Campo, que é a escola para a classe trabalhadora. Não retomaremos a discussão feita na seção anterior sobre a concepção de Educação do Campo e de formação, embora essas questões apareceram de modo inevitável ao falar da escola para a classe trabalhadora.

O primeiro ponto a ser esclarecido é que defendemos uma reflexão de que o projeto da escola do campo ultrapassa os limites territoriais do meio rural, uma vez que a questão chave desse projeto está no seu ideal de classe e no seu projeto de sociedade. O elemento do campo aparece como especificidade na centralidade das necessidades de uma territorialidade que, por sua vez, é inerente a um dado projeto de sociedade, pois cada projeto de sociedade tem seu conceito de territorialidade.

Queremos demarcar que a especificidade no campo educacional aparece, ainda que de modo tímido, sendo discutida para diferentes setores, tais como a especificidade de ciganos, catadores, quilombolas, indígenas, pescadores e outras que tanto têm sido de destacada relevância no momento de pensar e lutar por políticas públicas que atendam aos diferentes grupos.

Tais especificidades se fazem necessárias no momento em que as condições de acesso e a qualidade da formação não ocorrem de modo igualitário. Daí a necessidade de lutar pelo atendimento das diferenças que particulariza os sujeitos com o objetivo de lhes garantir direitos.

Quando reportamos à ênfase no ideal de classe e no projeto de sociedade, nós o fazemos por compreender que o movimento da Educação do Campo é, sem dúvida, um dos projetos de educação no cenário brasileiro do século XXI que mais

tem discutido a educação em sua totalidade. As diferentes propostas de Educação do Campo, mais do que metodologias e técnicas, têm construído ao longo de seus vinte anos os princípios e pressupostos de uma educação que caminha, de forma intrínseca, com o projeto de sociedade que se defende e pretende construir.

Além disso, é um dos projetos de educação que, tal qual o pensamento do educador Paulo Freire, mais tem pensado e proposto pedagogias e metodologias de ensino que nascem da vida e da experiência dos trabalhadores.

Entendemos que pensar propostas, metodologias, didáticas e pedagogias sem projeto de sociedade não obedece ao critério de pensar a educação em sentido amplo, e sim restrito. Dessa forma, quando o movimento da Educação do Campo traz para o debate educacional a questão do trabalho, ele assume politicamente o projeto da classe trabalhadora. Acreditamos que é aí que está a força, mobilizadora, criativa e de inovação desse projeto educativo.

Particularmente, percebemos que a Educação do Campo fez o movimento contrário. Ela pensou a educação do interior da sociedade de classe (método) para dentro da pedagogia (organização do trabalho pedagógico, ensino e aprendizagem), e, portanto, da escola. Essa diferença é de extrema relevância para compreendermos a materialidade desse projeto.

Tendo por base essa compreensão de trabalho como condição natural do ser humano, por meio do qual a humanidade satisfaz suas necessidades e, portanto, é trabalho socialmente útil, compreendemos que uma educação cuja centralidade do projeto formativo se dá por meio do trabalho como princípio educativo se constitui em um caminho que pode contribuir para a inauguração de novas epistemologias.

Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 226).

O movimento de Educação do Campo compreende que a escola deve ser o espaço no qual as pessoas possam perceber a situação de subordinação da classe trabalhadora ao sistema do capital e, por meio do trabalho, cambiar a situação emancipando-se da exploração. É o trabalho emancipado como princípio de

liberdade no qual o homem tem domínio consciente e se realiza. Por essa razão, não falamos em formar para a *cidadania*, e, sim, em formar para a *emancipação* conforme conceito marxista discutido por Tonet (2005).

A escola deve ser pensada pelos sujeitos que a constituem, e não apenas por especialistas; é preciso pensar uma lógica de produção do conhecimento que leve em consideração a manutenção da vida e a formação humana omnilateral e politécnica (CALDART, 2009). Além desses elementos apontados pela autora, destaca-se ainda: a formação do sujeito coletivo, a formação de identidade de classe, aprendizagem da vida coletiva, aprendizagem da participação, autogestão, o domínio dos conhecimentos técnicos científicos, valorização dos saberes locais e a compreensão da realidade, pois entendemos, a partir de Gramsci (1982), que:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização, quanto mais extensa for "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 1982, p. 9).

Portanto, a partir das contribuições de Gramsci (1982), podemos aferir que o projeto educacional demanda uma intrínseca relação entre escola e sociedade. Disso decorrerá o traçar do percurso formativo que essa instituição deverá transcorrer de modo a contribuir efetivamente na formação dos seus sujeitos.

O movimento da Educação do Campo tem investido um significativo esforço teórico e prático no sentido de repensar a escola em seu conteúdo e forma. Para discutir a trajetória do movimento acerca desse tema, utilizaremos como referencial básico as produções da coleção "Caminhos para transformação da escola". Em relação à compreensão do que vem a ser a transformação da escola defendida pelo movimento, Caldart (2015a) destacam que:

A questão da transformação da escola pode então ser formulada nos termos de uma adequação maior do projeto educativo ou do formato da instituição às demandas de formação para a produção de capital e do ser humano que sustenta sua lógica. Mas esta questão pode ser formulada desde outro polo, como potencializar as contradições da sociedade atual para vincular esta instituição educativa ao desafio de construção de novas relações sociais ou da formação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade. **Faz parte do paradoxo indicado que não seja este segundo polo o que hegemonize as discussões**

sobre a escola em nossa sociedade atual, embora seja o que efetivamente tem construído caminhos para sua transformação. É neste polo, que encarna os interesses dos trabalhadores como classe portadora de futuro, que nos inserimos (CALDART; STEDILE; DAROS, 2015a, p. 117, grifos nossos).

A transformação da escola passa pela concepção de educação, de sociedade e pessoas que se deseja construir. Para uma sociedade mais humana, menos excludente e menos injusta, precisamos pensar uma escola que, junto a outras instituições, possa dar conta de concretizar esse propósito. A escola pública atual, salvaguardando algumas exceções, tem reafirmado sua vinculação com o projeto de sociedade da burguesia, o que tem resultado na segregação dos pobres, na má qualidade da formação e no sucateamento dessa instituição. Notadamente, os currículos têm caminhado na perspectiva neoliberal de colocar a escola pública como fábrica de mão de obra adestrada e subserviente para a produção de riqueza para os que detêm o poder.

A nossa compreensão de neoliberalismo e sua influência nas políticas educacionais se dá na perspectiva de Gentili (1995, p. 231), quando afirma que o neoliberalismo “expressa(m) a necessidade de estabelecer a hegemonia burguesa no quadro dessa nova configuração do capital em um sentido global”.

Arelada a esse elemento de adestramento no interior da escola, há todo um aparato cultural que mantém as pessoas sob controle, transformando-se em massa de manobra nas mãos da grande mídia. Diante do poder da mídia como indústria cultural⁸ e de uma escola que reforça a manutenção da ordem dominante capitalista, urge a necessidade de negar essa escola que enfraquece a classe trabalhadora e a coloca subjugada aos ditames do capital.

O efeito do conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, a de um anti-iluminismo [...]; nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, [...] a saber a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meios de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Mas estes constituem, contudo, a condição prévia de uma sociedade democrática, que não se poderia salvar e desabrochar senão através de homens não tutelados. Se as massas são injustamente difamadas do alto como tais, é também a própria indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza, e impede de atingir a emancipação, para qual os próprios homens estariam tão maduros quanto as forças produtivas da época o permitiriam (ADORNO, 2002, p. 295)

⁸ Indústria cultural (ADORNO, 2002).

Diante da constatação de que essa é a escola pública que temos e que é ela que forma a maior parte da população, precisamos então começar a transformação a partir dessa escola rumo à escola que queremos. E, segundo Caldart (2015a, p. 118), “[...] A tarefa de construção da escola é prática, não se resolve pela teoria, porque implica entendimento prático do que fazer e como fazer, mas se trata de uma prática que não se realiza sem teoria”.

Nesse sentido, Caldart (2015b, p. 27-28) destaca quatro elementos, descritos a seguir, que têm norteado a concepção de educação e a luta pela transformação da escola no interior do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que têm adentrado o debate da Educação do Campo. Entre esses elementos, a autora destaca:

- Primeiro elemento: educação entendida como prática de formação humana, ou seja, os caminhos que a humanidade tem trilhado no processo de produção de si mesma nos vários momentos da história. A escola recebe, em diferentes momentos, a tarefa de preparar os novos sujeitos para viver em um dado momento histórico. Por isso, ela enfatiza que o conhecimento não pode ser desvinculado de sua finalidade, que é a formação da pessoa para viver em uma dada sociedade. Para a autora, o conhecimento tem a função de ajudar o sujeito a viver melhor; então, este deve potencializar a vida em sua complexidade. Se hoje a escola pública é para a classe trabalhadora, então essa escola precisa formar essas pessoas de modo que elas possam compreender sua luta e o caminho que precisarão construir.
- Segundo elemento: a escola e seus sujeitos precisam entender que não se faz educação sem estabelecer ligação com a existência material e histórica dos sujeitos em formação, “vida produtiva, trabalho [...], cultura” (CALDART, 2015b, p. 28).
- Terceiro elemento: a diferenciação entre educação e escola é fundamental, pois precisamos ser capazes de conceber e concretizar novas formas e processos educativos que extrapolem os limites físicos da escola da forma como a temos hoje. A autora chama atenção para a “armadilha capitalista” de tentar amarrar a ideia de educação com a escola, limitando a concepção de educação para uma sociedade. Para o movimento da Educação do

Campo, é importante não superestimar nem diminuir o papel da escola no processo educativo.

- Quarto elemento: a escola é um espaço no qual a formação humana pode ser materializada, dada sua vinculação com os processos sociais de formação. Segundo a autora, essa é a razão da relação intrínseca entre “projeto educativo, projeto de escola e projeto histórico”. Portanto, não é possível transformar a escola sem transformar a sociedade (CALDART, 2015b, p. 28).

A revisão da literatura tem apontado alguns caminhos pelos quais a transformação deverá passar. Para transformar a escola, precisaremos nos apropriar de modo mais denso das teorias que a concebem como formação humana e daquelas teorias que compreendem a educação de forma ampla, entendendo que *formação é maior que escola*.

Por que destacamos tais questões? Porque precisamos entender que existem outros espaços formadores para além da escola; porque a instituição escolar é uma representação da sociedade, mas a sociedade nem sempre é uma representação da escola. Assim, se quisermos repensar a escola atual, será necessário ocuparmos outros espaços de formação, como sindicatos, associações, centro acadêmicos, movimentos, espaços culturais, igreja (que, por sinal, mais que a escola, tem sido uma das instituições mais presentes nas comunidades rurais), cooperativas, grupos de jovens, grupos de mulheres, artesões, entre outros.

Nos relatos de experiências apresentados na literatura citada, fica evidente que, nos espaços em que a educação é entendida como processo mais amplo que a escolarização e onde existe um envolvimento e comprometimento da comunidade ou de um movimento vinculado à escola, as novas experiências educativas têm mostrado resultados significativos.

Por essa razão, no momento, não vemos outro caminho mais concreto para transformação da escola sem o envolvimento da comunidade de seu entorno. Sabemos da complexidade desse elemento, uma vez que a nossa sociedade não tem o costume da participação. Participar é um elemento que se aprende apenas na prática. Portanto, precisamos, como movimento de Educação Campo, começar a pensar estratégias de envolvimento e comprometimento da comunidade com a escola.

Um dos primeiros passos, nesse sentido, é a ideia do pertencimento, ou seja, a comunidade precisa aprender a perceber a escola como uma política pública e portanto, um direito. É preciso que a comunidade tome posse da escola, mas esse caminho não pode ser feito de qualquer jeito. É necessário preparar as pessoas para a construção da nova escola, uma vez que não queremos qualquer escola e qualquer formação.

Creemos que o momento atual conclama o Movimento da Educação do Campo para pensar de forma mais concreta o espaço da comunidade onde a escola está inserida. Fica para nós o desafio de construirmos experiências fortes, densas de envolvimento da comunidade com a escola. Para isso, precisamos ter clareza das forças que estão presentes em uma dada comunidade, dos espaços de disputa ali estabelecidos e nos aprimorarmos na capacidade de interlocução com esses sujeitos, no sentido de somar esforços em torno de objetivos comuns. Acreditamos que a organização de pequenos e diversificados grupos possa ser um dos caminhos possíveis para a construção da identidade e da pertença da escola para a comunidade.

Na conversa com a comunidade, o elemento “cultura” pode ser uma estratégia de aglutinação das pessoas para iniciar o diálogo. A organização de grupos, segundo interesses comuns, como crédito agrícola, projetos produtivos, agroecologia, esporte, lazer, grupos de músicas, teatro, espaço para a juventude se expressar, trazer seus anseios, sonhos, grupos de mulheres etc., pode se fazer um bom instrumento de envolvimento e participação em uma comunidade. São caminhos que precisamos começar a experimentar de modo intencional, planejado de forma pedagógica. Precisamos que as experiências que estejam acontecendo nas várias regiões brasileiras sejam registradas e disponibilizadas.

Outro elemento de transformação da escola é a formação de professores, já discutida anteriormente. Além de uma formação teórica consistente, precisamos de um professor que possa estabelecer vínculos com a comunidade, em termos de participação ativa na vida comunitária, e uma aproximação mais estreita do educador em formação com a escola.

Precisamos da presença dos movimentos sociais nos conselhos escolares, conselhos municipais, estaduais e distritais de educação, pois entendemos que estes são espaços nos quais a sociedade pode participar ativamente na construção de uma escola de qualidade para a classe trabalhadora. Para isso, precisamos nos

organizar para oferecer aos sujeitos do movimento e às demais pessoas da comunidade cursos preparatórios para potencializar a participação deles nos diferentes conselhos referentes à escola e à educação.

Para ampliar a reflexão sobre a escola do campo almejada pelo movimento da Educação do Campo, vamos nos pautar em Caldart (2011b) a partir dos cinquenta e quatro pontos discutidos pela autora ao apresentar a concepção de escola e as matrizes formativas da educação na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Desses, destacaremos alguns que ajudarão a compreender o caminho a ser construído no processo de repensar a escola do campo e o processo de formação de professores no interior das Licenciaturas em Educação Campo.

É preciso que o projeto educativo contribua para a formação de pessoas capazes mobilizar nos espaços de suas comunidades “construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações sociais, de relações entre os seres humanos, entre os seres e a natureza” (CALDART, 2011b, p. 64).

Sobre isso, a alternância já nos ensinou que a formação se dá em diferentes tempos e espaços (GIMONET, 2007). A formação é muito maior que a escolarização. Além disso, é fora da escola que podemos encontrar outras práticas formativas e por meio delas alcançar um número maior de pessoas. A alternância é uma pedagogia comunitária, e o processo formativo desencadeado por meio dela pretende alcançar também as pessoas do entorno da escola, ampliando a concepção de educação para além do contexto escolar. Sobre essa compreensão mais ampliada da concepção de formação, diz Caldart (2011b):

Educação é, nessa perspectiva, um processo intencional (planejado e organizado objetivamente, de preferência por coletivos, em uma direção determinada) de busca do desenvolvimento omnilateral do ser humano, que reúne capacidades para atividades tanto manuais como intelectuais, que trabalha diferentes dimensões que permitem o cultivo de uma personalidade harmônica e completa. A palavra omnilateral indica busca de um processo de formação humana ou de humanização integral, entendido como totalidade, que não é apenas a soma da atuação em diferentes dimensões, mas sim articulação que vis coerência na atuação do ser humano no mundo [...] (CALDART, 2011b, p. 65-66).

O trabalho, conforme citado anteriormente, é tomado como base da proposta educativa, por acreditar que não “[...] há formação da consciência fora da vivência de

determinadas relações sociais e de produção” (CALDART, 2011b, p. 66). Por isso, a reflexão sobre as formas de trabalho que se constituem nas comunidades camponesas devem ser mais bem estudadas e compreendidas pelas escolas, pelas Licenciaturas em Educação do Campo, enfim, pelo movimento da Educação do Campo como um todo.

As diferentes ações, movimentos sociais e sindicais, intuições formadoras e demais sujeitos que atuam no campo educacional na dimensão da transformação da escola e melhoria da qualidade da escola pública precisam atuar no sentido de entender que, conforme cita Caldart (2011b, p. 67), “[...] não haverá uma transformação mais radical da escola fora de um processo de transformação da sociedade”. E por onde deve começar, ou por onde deve pautar essa transformação? A autora aponta-nos que essa transformação passa pela radicalização de seus fins educacionais e pelas relações sociais que fazem da escola a instituição que ela é atualmente.

O desafio de ocupação da escola pelos trabalhadores está presente também no movimento originário da Educação do Campo, que inclui um esforço entre diferentes organizações e movimentos sociais camponeses para ampliar a luta pelo acesso e para pensar os objetivos e conteúdos principais de um projeto educacional da classe trabalhadora do campo em nosso tempo histórico [...] (CALDART, 2011b, p. 69).

É preciso tomar consciência das relações de poder e da permanente disputa pelo projeto pedagógico que incute nas pessoas formas de ser e de pensar. “Por isso, essa disputa é social e humanamente legítima e, para nosso projeto, também politicamente necessária” (CALDART, 2011b, p. 68). Além disso, a autora destaca a importância do controle popular da escola. Assim, as pessoas, os pais (para os estudantes menores que ainda não gozam de autonomia), a comunidade, enfim, os estudantes precisam ser preparados para participar das decisões na escola.

Para efetuar qualquer mudança na escola em seu conteúdo e forma, é necessário, segundo Caldart (2011b), um estudo aprofundado da realidade na qual a escola se encontra de modo intrínseco e extrínseco. Partir da leitura da condição atual da escola é requisito central para propor qualquer ação de modificação seja pedagógica, seja estrutural.

Um elemento pouco estudado e pouco debatido nesse contexto é a inclusão dos estudantes no processo de repensar a escola, uma vez que eles são o centro do

projeto formativo. A autora apresenta algumas questões que são pertinentes para estruturarmos o caminho a ser seguido para a transformação da escola em relação ao trabalho educativo a ser feito com a nova geração: “[...] quais devem ser os objetivos formativos em relação [...] à nova geração? Que ser humano queremos ajudar a formar [...]? Que traços de ser humano precisam ser mais cultivados [...]? Que apropriação [...] de conhecimentos?” (CALDART, 2011b, p. 70).

Para entendermos a formação como desenvolvimento integral da pessoa, a escola deve abrir mão da visão do conhecimento único e se abrir à pluralidade do processo de produção do conhecimento de modo a estabelecer diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais e populares. Além disso, é necessária uma alteração na matriz formativa da escola, superando o aspecto apenas cognitivista da formação (CALDART, 2011b).

É necessário repensar o tempo da aula e avançar para uma ampliação desse tempo de quatro horas, de modo que ela possa “[...] sair de si mesma e se deixe ocupar por processos ou práticas que serão mais formativas se acontecerem fora dela, mas a partir de uma intencionalidade educativa” (CALDART, 2011b, p. 77).

Além disso, é preciso pensar de modo pedagógico a participação dos estudantes nas tarefas e trabalhos no interior da escola de modo a garantir o funcionamento da escola no intuito de superar a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (CALDART, 2011b).

Nesse sentido, em consonância com as proposições de Caldart (2011b), vale ressaltar a experiência desenvolvida em algumas licenciaturas, escolas de alternância e Escolas Famílias Agrícolas de todos os estados do Brasil que trabalham com essa proposta. Em sua organização, elas contam com a participação dos estudantes nas atividades laborais de organização do ambiente escolar como princípio educativo de construção da vivência e consciência do outro. Essa experiência tem se dado de modo significativo na consolidação da vida coletiva durante o internato vivenciado no tempo escola.

É importante que a escola passe a trabalhar com fenômenos da realidade e, para isso, Caldart (2011b, p. 78) sugere a proposta de planos de estudos que devem ser considerados como “organizadores do currículo ou da articulação do trabalho com os conteúdos, seja através das disciplinas [...] ou de novos arranjos de conteúdos [...] para os estudos escolares”.

Enfim, Caldart (2011b) chama a atenção para o fato de que, ao apresentar alguns caminhos norteadores da discussão sobre a transformação da escola, essa mudança não acontecerá em um curto período, pois a escola está imersa em “condicionamentos sociais” que podem impedir as transformações; contudo, essas forças não devem imobilizar nossas ações rumo a uma nova escola do campo.

No próximo capítulo, apresentamos os dados produzidos no contexto da pesquisa a partir da relação da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima com a escola de Educação Básica do meio rural.

Abordaremos, nessa discussão, as categorias de análise que emergiram do contexto da pesquisa ao investigar o problema delimitado para esse estudo do qual depreenderam reflexões que permearam o olhar dos sujeitos da Licenciatura, os sujeitos da escola de Educação Básica do campo e os sujeitos do movimento social sobre alguns dos elementos que caracterizam a formação de professores para as escolas de Educação Básica das comunidades rurais. As análises a seguir contribuem para compreendermos a relação entre a Licenciatura em Educação do Campo e a escola de Educação Básica e com os movimentos sociais, bem como apontam elementos que indicam como essa relação pode ser fortalecida.

CAPÍTULO V

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA DO CAMPO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados
Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o ciclo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia (Gilvan Santos)⁹

A escola pública, como instituição responsável pela formação humana (não a única) ou pela preparação da pessoa para viver em uma dada sociedade, não pode ficar ausente do debate de pensar a vida humana a partir de outra lógica – a da classe trabalhadora. E isso levando-se em consideração que essa classe representa a maioria da população do país.

[...] Esta classe dominada, por sua vez, é também a primeira classe social que exige, por sua própria natureza, a superação radical da exploração do homem pelo homem. Mas, para isso, ela precisa de um tipo de saber, de um conhecimento da realidade social, de uma concepção de mundo radicalmente diferente daquela que orientava a construção da sociedade burguesa. Esse novo tipo de saber era absolutamente necessário para que ela pudesse orientar a sua luta pela construção dessa nova forma de sociabilidade (TONET, 2009, p. 10).

A ciência, a escola, as universidades e os centros de pesquisa legitimaram uma certa lógica de produção do conhecimento e de organização da vida que, entre outros fatores, nos levou ao patamar que nos encontramos hoje, no que se refere à distribuição da renda entre os povos do planeta, ao acesso aos bens produzidos e à organização social mundial que a cada dia se fortalece com pesquisas científicas e tecnológicas, de modo a perpetuar e acentuar a diferença entre os capitalistas e a classe trabalhadora.

Se pensarmos nos princípios e fundamentos da educação e da instituição escolar, veremos que não faz o menor sentido que esta permaneça por séculos

⁹ SANTOS, Gilvan. Construtores do Futuro. In: MOVIMENTO DO TRABALHADORES SEM TERRA. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma Agrária – II ENERA. São Paulo: MST, 2014. p. 142.

formando mão de obra, quando deveria, na verdade, formar pessoas. Assim, o movimento por uma Educação do Campo estabeleceu a crítica ao modelo de escola, que atua como legitimadora do processo de exploração do homem pelo trabalho.

Para implementar o projeto de sociedade e de desenvolvimento proposto pelo movimento da Educação do Campo, é necessário repensar a atual organização escolar, o método de ensino, a concepção de educação, de formação e de sociedade vivida intensamente no interior da escola convencional capitalista, uma vez que a escola é uma das instituições formadoras que legitima o modelo de sociedade que temos na atualidade.

Partindo do pressuposto da escola como aparelho de manutenção da lógica do capital, faz-se necessário pensar a formação de professores. Na especificidade do campo, destacamos a importância de pensar o papel das licenciaturas nesse contexto. Por essa razão, trazemos alguns apontamentos apresentados por Molina (2015), que trata da expansão das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), com base na reflexão acerca dos desafios e das potencialidades que essa modalidade educativa traz em sua conjuntura. A autora apresenta alguns questionamentos significativos para pensarmos os próximos anos das Licenciaturas do Campo diante do espaço político nacional que apareceram no contexto da pesquisa:

Essa expansão poderá significar um relevante avanço dos princípios do Movimento da Educação do Campo, no âmbito da Educação Superior, **ou esta concepção educativa será engolida e subsumida na institucionalização** que, necessariamente, se fará presente neste processo de crescimento? A presença dos movimentos sociais e sindicais do campo, que devem vir a ser parte dos educandos destas graduações, **pode significar algum tipo de ruptura no intenso processo de mercantilização da produção do conhecimento que se tem presenciado na Educação Superior?** A **vinculação direta destes cursos** de formação de educadores **com as lutas dos camponeses** pela sua permanência na terra e no território, e com a conquista das escolas neles existentes, **se manterá neste processo de expansão?** (MOLINA, 2015, p. 147, grifos nossos).

Em relação ao processo de expansão, Molina (2015, p. 148) destaca cinco elementos, os quais chamou de desafios, que se não receberem a devida atenção, poderão se apresentar como forças que contribuirão para a “descaracterização” do processo inicial das LEdoCs

O primeiro desafio refere-se à garantia do direito dos jovens oriundos do meio rural, que necessitam de outro modelo de educação universitária, acessar a educação de nível superior pública, haja vista que o atual modelo inviabiliza a permanência de muitas pessoas que moram em municípios distantes dos grandes centros urbanos, onde está a maior parte das universidades públicas brasileiras.

O segundo desafio é garantir o “protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução”. A construção da Educação do Campo no Brasil deixa claro o papel dos movimentos sociais na identidade dessa modalidade de educação. Talvez aí resida um de seus princípios fundamentais que identifica esse processo. É preciso pensar como construir ferramentas específicas de participação dos movimentos sociais na condução do Projeto Pedagógico de Curso. Eles não podem se instituir apenas como órgãos de consulta ou de mobilização para os enfrentamentos que são necessários. Essa é uma lacuna que as licenciaturas têm de resolver. Os dez anos de formação de professores do campo mostraram que o grande diferencial desse curso está na vinculação com a luta de classe.

O terceiro desafio refere-se à ligação orgânica “com as lutas e com as Escolas do Campo”, uma vez que a transformação da escola da comunidade camponesa é um dos objetivos pelos quais foi empreendida a luta por tais licenciaturas. Consideramos que a aproximação com a escola tem acontecido, mas precisa ser repensada. Qual é o caminho de transformação da escola do campo? Basta uma inserção do estudante no que se refere ao diagnóstico, mapeamento das dificuldades, aulas de reforço escolar, projetos via PIBID? Essa questão, sob a nossa perspectiva, é uma das preciosidades da proposta.

O quarto desafio trata-se de “materializar-se a partir da alternância pedagógica” no processo de organização do trabalho pedagógico da licenciatura, na estruturação do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade.

Consideramos que talvez esse seja um dos desafios do ponto de vista humano e pedagógico que exigirá maior fôlego, pois, para que sua materialidade seja possível, é necessário o envolvimento de todos os sujeitos que constituem a licenciatura. Estamos falando de professores, estudantes, organizações camponesas, escolas do campo e seus sujeitos, gestores da universidade, bem como pessoas da comunidade. A alternância é uma pedagogia comunitária. É uma pedagogia de muitas mãos, dada a sua complexidade.

O quinto desafio é “promover a formação do trabalho docente multidisciplinar a partir das áreas de conhecimento”. Esse desafio enfrenta muitas incompreensões por parte do estudante que não entende muito bem por que seu currículo tem disciplinas de diferentes cursos. Além disso, há a incompreensão da universidade pelo olhar de outros cursos sobre a formação por área, o problema das equipes dos estados e municípios que organizam os editais de concursos públicos e deixam de fora os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, cujo egresso tem um diploma que o habilita para uma grande área, e não para uma disciplina específica.

São muitos os desafios que precisam ser superados pelas LEdoCs, o que reforça a necessidade de pesquisas que possam apontar caminhos para minimamente compreendê-los e desenhar os próximos passos para conduzir uma defesa desses cursos para os sujeitos do campo.

Conforme destaca Caldart (2015), a transformação e o fortalecimento da escola defendida pelos movimentos sociais e sindicais pautam-se em pilares fundamentais: é preciso a transformação radical da sociedade, a formação de sujeitos capazes de construir o novo, de transformar a escola em seu conteúdo e forma.

A transformação da escola que se faz adequada para os camponeses é a que possibilita o aprofundamento do diálogo entre os educadores e a comunidade, no qual poderão ser definidas as funções de cada um, e como os diferentes sujeitos poderão fortalecer a escola, bem como que ajude a comunidade entender que ela pode e deve participar ativamente da gestão e condução dos processos educativos juntamente com a equipe docente e os discentes (CALDART, 2015).

Portanto, as Licenciaturas em Educação do Campo, cujo objetivo é formar professores para as escolas das comunidades rurais, têm um compromisso implícito de fortalecê-las, na perspectiva apontada por Caldart (2015). Dessa forma, esta pesquisa procurou compreender como a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima tem contribuído para esse propósito.

Os dados da pesquisa foram analisados com base nas categorias do Materialismo Histórico Dialético, descritas anteriormente e aqui retomadas: totalidade, historicidade, trabalho, contradição e emancipação. Os dados foram analisados a partir das falas dos sujeitos:

- Da licenciatura: docentes, alunos e ex-aluno.
- Da escola do campo: professor e diretor.

- Do movimento social: representantes do movimento social e sindical do campo no estado de Roraima.

Em relação às categorias oriundas do contexto estudado apresentamos: compreensão sobre o que é Educação do Campo, formação de professores por área do conhecimento, relação teoria e prática, Pedagogia da Alternância, relação da Licenciatura em Educação do Campo com as escolas das comunidades rurais, auto-organização dos estudantes e vinculação com os movimentos sociais e sindicais do campo.

No primeiro momento, apresentamos a discussão dos dados gerados com base, na dimensão dos sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo conforme o olhar de professores, alunos e ex-alunos. Em seguida, apresentamos os dados gerados pelo contexto da escola de Educação Básica do campo pautados na leitura do diretor e do professor na qual os estudantes da licenciatura fizeram algum tipo de atividades de inserção (PIBID, estágio e outras). E, por fim, apontamos os dados gerados no contexto dos movimentos sociais e sindicais do campo, nesse caso, um militante do Fórum Estadual de Educação do Campo do estado de Roraima e outro da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de Roraima (FETRAFERR) que têm contribuído com a Licenciatura em Educação do Campo.

5.1 - Da licenciatura: o olhar dos docentes

• Compreensão da Educação do Campo e sua finalidade

[...] hoje estando na Educação do Campo [...], eu considero o curso para a formação desse docente de grande importância principalmente na área que nós atuamos, que é as [ciências] naturais [...], conceituando Educação do Campo [...]. Eu acho que é uma área que tem que **ter um viés político muito forte associado às lutas do campo**. [...] então, eu acho que é um casamento muito interessante das naturais com a temática do campo [...] **o campo hoje ele está ligado às questões dos organismos modificados, os transgênicos** [...]. Então, eu acredito que a Educação do Campo [...] seria um conteúdo que **abrange ideologia da luta, porém eu acho que nós precisamos ter um embasamento, para gerar uma discussão dentro das linhas** [...] (PROFESSOR A, 2017, grifo nosso).

[...] eu acredito que, antes de ser resistência, a Educação do Campo, ela também **é uma questão de formação humana e de formação de sujeitos**, é importante não esquecer disso. Estar na Educação do Campo [...] é um grande desafio [...], mas é um desafio prazeroso, gostoso e com

resultados positivos. Apesar de todas as dificuldades, [...] ela tem uma proposta diferenciada [...]. Então, você tem que minimamente fazer um diálogo **rompendo com a perspectiva disciplinar e rompendo com uma perspectiva individualista do sujeito**. Você precisa trabalhar minimamente o coletivo [...] (PROFESSOR B, 2017, grifo nosso).

As falas dos docentes evidenciam uma compreensão da discussão da Educação do Campo, bem como alguns de seus fundamentos e pressupostos em consonância com aquela construída pelo movimento. Essa compreensão é de fundamental importância para a construção da proposta no interior das instituições formadoras. Saber que a formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) precisa estabelecer diálogo com as questões e contradições que permeiam o espaço agrário brasileiro (reforma agrária popular e disputa de terra, acesso à terra e ao crédito, agroecologia e agricultura capitalista, políticas públicas etc.), bem como conhecer a proposta de formação humana são indícios de que a licenciatura pode vir a ser um elemento que poderá fortalecer a escola de Educação Básica do campo e seus sujeitos.

Discutir sobre a Educação do Campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas (CALDART, 2009, p. 36).

Conforme cita Caldart (2009), a compreensão de Educação do Campo passa por uma visão de totalidade do contexto no qual ela está inserida desde a concepção metodológica à concepção política desse movimento. Além disso, ressalta a importância de uma análise de conjuntura para ter condições de atuar sobre as demandas desse projeto educativo. Neste sentido, está presente uma das categorias de estudo apresentadas, a totalidade.

Compreender a Educação do Campo no sentido de totalidade é entendê-la um contexto mais amplo que inclui “[...] às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país [...]” (CALDART, 2012, p. 259).

Outro ponto a ser destacado na fala transcrita é o momento em que o professor A chama a atenção para a necessidade de formação do corpo docente, a fim de que esse possa ter elementos para trazer as discussões necessárias relativas

ao contexto agrário. É sabido que, dada a recente inserção dessa discussão no contexto acadêmico, ela ainda não faz parte das temáticas da formação de professores de modo mais geral. Então, é pertinente a observação feita pelo professor ao destacar a necessidade de formação no tocante a esse aspecto, uma vez que muitos professores das LEdoCs, não têm ou nunca tiveram formação específica na Educação do Campo.

O contexto agrário nos remete à ideia de território discutida por Fernandes (2008, p. 53), o qual afirma que “cada instituição, organização, sujeito etc. constrói seu território e conteúdo de seu conceito, desde que tenha poder político para mantê-los”. Dessa forma, ao buscarmos compreender a questão agrária no território camponês, conforme destacado pelo professor A, a licenciatura estará trabalhando com uma especificidade do campo de produção política, histórica, cultural etc., que constitui o campo e seus sujeitos. O que nos remete a ideia de totalidade, pois, conforme assinala Fernandes (2008, p. 53), “A compreensão de cada tipo de território como totalidade com sua multidimensionalidade e organizado em diferentes escalas, a partir de seus diferentes usos, nos possibilita entender o conceito de multiterritorialidade”. Para o autor, multiterritorialidade é mais ampla que o território e tem a função de unificar vários territórios mantendo suas diversidades.

Portanto, o processo de formação dos professores da Licenciatura precisa trabalhar o conceito de Educação do Campo para que possa ser apropriado pelos professores. Vale ressaltar que a construção desse conceito não se faz apenas em cursos de formação, pois a participação do professor em seminários, congressos, em atividades dos movimentos sociais, as leituras, estudos e pesquisas realizadas pelo docente também contribuem de modo significativo para essa construção.

- **Vínculo entre os conteúdos disciplinares, o debate da luta pela terra e a realidade dos alunos**

[...] O que eu percebo hoje é que o meu viés de trabalho é muito prático em sala de aula, quando eu digo prático é trazendo [...] muito essa realidade. [...] Prova disso, o que eu tenho [...] tentado **trabalhar com esse aluno é principalmente para produção de material didático, porque eu sei da realidade dos interiores**, da falta de acesso a uma internet, da falta de acesso a um bom livro [...] porque eu acho que hoje [...] se ele conseguir ir fazendo e produzindo seus materiais didáticos e depois levando esse material para o processo de docência [...] é que tem sido muito legal [...] **os resultados que nós tivemos com esses materiais foram muito interessantes principalmente no uso de materiais que eles têm lá na**

área deles, e isso chamou muito atenção. Então, eu acredito que nesse ponto [...] eu estou me sentindo muito bem de estar tentando trabalhar com a realidade deles [...] e com os recursos que eles podem ter (PROFESSOR A, 2017, grifo nosso).

[...] esses saberes disciplinares, eu confesso [...] no primeiro momento mais preocupado com a teoria, o que é importante. Então eu acabei me centrando muito [em conceitos] [...] porque eu via a necessidade de fortalecer e sedimentar conceitos [...], mas hoje eu já penso que paralelo a isso é possível ter uma clareza maior de como ensinar para fazer [...] com que o sujeito conheça a realidade, se aproprie e consiga ter minimamente noção de sua referência identitária como sujeitos do campo. **Eu acho que a maior luta nossa, de quem trabalha com a Educação do Campo, é fortalecer esses sujeitos. Dizer que eles têm vida [...]** (PROFESSOR B, 2017, grifo nosso).

Fica evidente que a vinculação do conteúdo das áreas com a realidade dos estudantes é uma preocupação na prática docente. A importância de partir da realidade local para compreendê-la dentro de uma realidade mais global é imprescindível para contribuir com a construção do conhecimento na perspectiva da totalidade e da historicidade. Além disso, a preocupação em vincular os conteúdos e a produção de materiais didáticos à prática docente, utilizando recursos que estão disponíveis na realidade da comunidade, denota o esforço do professor em estabelecer diálogo entre os conteúdos, a realidade do estudante e o contexto da escola do campo. Ao preparar o estudante para a prática em sala de aula, a formação na licenciatura pode contribuir para dinamizar o contexto de ensino e aprendizagem.

Em relação a esse fato, em visitas às escolas, realizadas por esta pesquisadora na condição de coordenadora do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, ouvi dos professores o desejo de participar de cursos, sobretudo, de metodologias de ensino. Portanto, a prática relatada pelo professor A corrobora as demandas dos docentes da escola de Educação Básica.

Sobre a relação entre o conteúdo disciplinar e o debate da luta pela terra, podemos perceber a necessidade de compreender que o território camponês é segundo Fernandes (2008), um espaço de vida, no qual os sujeitos produzem sua existência. De acordo com o autor, o território é:

[...] multidimensional o que explica seu sentido político e as relações de poder necessárias para configurá-lo. O território é, portanto, sempre, uma construção política, quer seja multidimensional, ou mesmo compreendido como uma dimensão das relações sociais. Qualquer que seja sua forma e conteúdo, o território é sempre uma construção política determinada por relações de poder (FERNANDES, 2008, p. 58).

Desse modo, a formação desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo precisa considerar o território camponês e as questões que perpassam essa territorialidade como elemento constituinte do trabalho pedagógico, tendo em vista que, conforme destacou Fernandes (2008), o território é uma construção política, cujas relações de poder impactam a vida das pessoas: portanto, está presente a categoria do método de estudo, a totalidade discutida no capítulo metodológico.

A fala do professor B, ao destacar que, no primeiro momento de sua chegada ao curso, focou nos conceitos teóricos sem muita preocupação com a vinculação desses com a realidade do estudante, reforça a necessidade de formação do professor ingressante discutida na análise dos dados na questão anterior. O mesmo professor destaca que, hoje, ele tem outra compreensão sobre como realizar diálogos entre a teoria e a realidade dos alunos, bem como reconhece a necessidade de o processo de formação do docente na licenciatura contribuir para o fortalecimento da identidade camponesa. Quanto ao debate da luta pela terra, este não foi citado pelos entrevistados.

Para a Educação do Campo, a relação dos conteúdos com o contexto camponês e, portanto, a luta pelo acesso à terra são imprescindíveis para uma leitura adequada da realidade social e política na qual o meio rural está inserido. Conforme citam Molina e Sá (2011) é preciso que seja concretizada a proposta de uma escola do campo:

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

Esta ligação entre a escola e a realidade onde ela está inserida não é uma tarefa muito simples. Essa ação requer que a instituição escolar seja colocada na condição se transformar do ponto de vista social e na definição de valores contra-hegemônicos que produzam conhecimento com solidez suficiente para provocar uma ação libertadora da lógica da escola capitalista (MOLINA; SÁ, 2011).

Em relação aos conteúdos, Paiter (2017, p. 72) aponta que a prática tem ligado, algumas vezes, com o conteúdo de forma estática sem estabelecer relações entre eles. Para a autora “[...] a escola, entendida como um espaço em disputa e de controle social, em sua maioria, reproduz um ensino de maneira ahistórica e sem criticidade no que se refere à produção do conhecimento”.

Pela alternância pedagógica, a Licenciatura em Educação do Campo tem possibilidade de estabelecer uma relação orgânica com os conteúdos sem desconsiderar a historicidade presente em sua produção social. Além disso, pode contribuir para repensar a linearidade do conteúdo instituída pelo livro didático, que representa um dos desafios no processo de construção da interdisciplinaridade, uma vez que é comum os professores compreenderem que o conteúdo X não pode vir antes do conteúdo Y, sob pena de truncar a aprendizagem do aluno. Sabemos que algumas aprendizagens têm em si uma gama de outras aprendizagens anteriores, pois o conhecimento é uma construção social.

- **Papel da Licenciatura com relação às escolas de Educação Básica do Campo**

[...] O que eu tenho tentado trabalhar com essas intervenções nas escolas é **problemáticas locais**; por exemplo, nós temos um aluno que está trabalhando com a questão dos animais peçonhentos principalmente cobras nas regiões onde tem a coleta de banana, que é naquela região de Rorainópolis. Tem um [aluno] que está fazendo um trabalho de TCC¹⁰ e de estágio focando esse conteúdo, o outro está trabalhando com a castanha que também é na Região Sul do estado. [...] tira a castanha e fica uma casca, então a ideia é a gente está moendo essa casca e fazendo substrato para a horta [...] isso **eles vão aplicar junto a alunos nos seus estágios e no TCC**. Nós estamos analisando essas possibilidades e potencial. Então [...] **o que eu percebo é que nós vamos ter [...], dependendo da escola, uma aceitação ou não porque acredito que nas escolas [...] nós vamos encontrar desde pessoas que estão abertas, mas também a gente vai encontrar pessoas que querem aquela disciplina redondinha [...]**. Então, respondendo a sua pergunta esse aluno que está indo com esse ideal de pesquisa, é uma pergunta que eu quero averiguar nos relatórios de estágios e TCC como foi a receptividade dessa linha. Isso também é uma dúvida minha [...] (PROFESSOR A, 2017, grifo nosso).

[...] quando vamos às escolas dos municípios vizinhos, a gente vê que não somente os alunos do PIBID¹¹, não somente os alunos que fazem estágios ou que estão inseridos em algum tipo de projeto na universidade, mas para todos alunos do curso de Educação do Campo é oportunizado alguns espaços de fala, de desenvolver coisas, de crescimento intelectual, de crescimento enquanto sujeito. [...] **eu enxergo o curso de Educação do**

¹⁰ Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

¹¹ Programa de Bolsa de Iniciação à Docência.

Campo como uma oportunidade para que esse grupo de meninos e meninas consigam se inserir seja nos movimentos de base, nas escolas, seja na gestão, seja nas prefeituras. [...] quanto à questão da formação de um bom professor [...], a questão é formar bem esses sujeitos para que eles voltem para suas comunidades e consigam minimamente agir transformando a realidade que estão inseridos. Eu acho que isso é importante pensar (PROFESSOR B, 2017, grifo nosso).

Sobre o papel da licenciatura nas escolas do campo, os docentes destacaram que ela pode contribuir de modo significativo, uma vez que oportuniza aos estudantes em formação, metodologias e propostas de trabalho que podem ser realizadas nas escolas das comunidades rurais. Os caminhos escolhidos para essa finalidade são as atividades de estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso.

O professor faz referência à vinculação dos conteúdos com a realidade dos estudantes nos vários momentos do curso. Ações como essas têm potencial de estabelecer diálogos entre o estudante em formação e o professor da escola de Educação Básica, com vistas a produzir e experimentar técnicas de ensino, produção de material, diferentes formas de lidar com o conteúdo e com a disciplina, concepção de currículo, entre outras possibilidades que poderão servir para enriquecer e sedimentar a formação em docência por parte do estudante da licenciatura que também vai aprender com a prática do professor da escola de inserção, bem como poderá desencadear processos de fortalecimento das práticas pedagógicas nas escolas do campo em conjunto com a equipe da escola e a partir das necessidades deles, dos alunos e da comunidade.

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), segundo Caldart (2011), tem como função social a formação dos professores que atuarão nas escolas de Educação Básica:

A tarefa social do curso é a de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada qualitativamente no campo, e que se trata de construir uma nova referência de escola para as famílias e comunidades, cuja organização da vida acontece em torno dos processos de trabalho/produção camponesa. Essa tarefa envolve um debate de concepção de educação e de escola e sobre que matriz formativa deve orientar a construção de uma forma de escola. E envolve também a capacitação dos educadores para a análise da escola atualmente existente, no geral e na situação particular da escola em que cada um atua (CALDART, 2011, p.101)

Para Caldart (2011), essa escola ainda está em vias de ser edificada e requer clareza na concepção de educação e de matriz formativa que irá nortear essa construção. Além disso, destaca a necessidade de preparar os novos professores para desenvolver a capacidade de fazer análise das condições atuais da escola, de modo que possam identificar suas potencialidades e fragilidades e estabelecer os possíveis caminhos para transformá-la.

Na fala do professor B, está expressa a ideia de que a Licenciatura em Educação do Campo tem o papel de possibilitar aos estudantes uma aproximação com os movimentos de base que representam o campesinato, bem como com as questões do ensino e da aprendizagem, a partir da inserção deles na escola e na comunidade. Conforme cita, o curso pode ser “[...] uma oportunidade para que esse grupo de meninos e meninas consigam se inserir, seja nos movimentos de base, nas escolas, seja na gestão, seja nas prefeituras [...] quanto à questão da formação de um bom professor [...]”.

Para que a formação de professores possa estreitar a relação do acadêmico com a escola e a comunidade, é necessário, entre outros caminhos, realizar uma pesquisa detalhada da realidade na qual o estudante está inserido, de modo que esta realidade seja ponto de partida para a construção do conhecimento.

[...] ter a realidade como ponto de partida para a seleção dos conhecimentos que serão desenvolvidos pelos educandos. Para isso, torna-se fundamental, a realização de um processo de pesquisa que, ao envolver toda a comunidade, possa indicar quais são os principais problemas por ela enfrentados, porque são considerados problemas, qual a interpretação que possuem de suas causas e consequências e a que contradições da realidade mais ampla remetem. A partir desse material é possível organizar o currículo de forma a compreender cientificamente as questões levantadas pela pesquisa, procurando avançar no entendimento dos educandos e da comunidade, de forma a possibilitar uma intervenção nesta realidade. Portanto, não se trata de utilizar a realidade como ilustração para os conteúdos predeterminados em uma lista ou nos livros didáticos, mas sim, partindo dela, numa perspectiva de totalidade, compreender as contradições que atravessam e como é possível transformá-la (II SEMINÁRIO COM AS ESCOLAS DE INSERÇÃO, 2011, p.32).

Na reflexão apontada pelo debate realizado durante o II Seminário com as Escolas de Inserção (2011), podemos perceber os elementos citados pelos professores A e B. Temos a questão do estudo da realidade a partir de uma das problemáticas de uma determinada região presentes na fala do professor A, bem

como temos a importância de conhecer a realidade e inserir os acadêmicos nesse contexto conforme a fala do professor B.

Portanto, uma forma de dialogar com a escola do campo, é a partir do conhecimento de suas potencialidades e entraves, de modo a contribuir na superação das dificuldades enfrentadas, bem como aprender com suas potencialidades e práticas pedagógicas. Dessa forma, o estudante da Licenciatura poderá se colocar mais próximo da instituição escolar, na condição de alguém que aprende e ensina ao mesmo tempo.

No processo de formação do professor para docência nas escolas de Educação Básica do Campo, a equipe de professores e demais sujeitos dessa escola, devem ser entendidos como sujeitos formadores que contribuirão de modo significativo para o ensino e a aprendizagem dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, a partir da compreensão da pesquisa como princípio educativo.

A pesquisa como princípio educativo toma a realidade como ponto de partida, porém vai além dela, com vista a contribuir para a construção de sínteses do real. A intencionalidade da pesquisa; é se materializar nas práticas sociais e coletivas de modo a colocar os estudantes em condição permanente de crítica da realidade social, política, cultural, das relações sociais de produção, da divisão social do trabalho entre outras dimensões que organizam a vida em sociedade.

Nessa compreensão de que a licenciatura precisa ter presente as condições materiais, políticas e pedagógicas nas quais se encontra a escola do campo, e a partir dela, preparar os novos educadores, está presente a historicidade como uma das categorias estudadas. A historicidade da educação brasileira e da escola pública que tem sido destinada aos trabalhadores precisa aparecer de forma crítica na organização da LEdoC.

- **Relação da escola do campo com a realidade dos camponeses enquanto classe trabalhadora**

Eu acho que eu não tenho ainda subsídios para responder. **Eu preciso ainda adentrar melhor nessa realidade da escola do campo.** [...] eu ainda me considero adentrando na temática (PROFESSOR A, 2017, grifo nosso).

Eu acredito que sim. **Creio que é interessante pensar. Eu acredito que a gente tem que debater isso coletivamente, talvez como eixo temático.** É uma questão central por causa dos temas transversais dos parâmetros [...] então isso já é fabricado indiretamente, se quer dar visibilidade coloca como uma categoria ou um eixo [...] para a gente discutir isso (PROFESSOR B, 2017, grifo nosso).

A escola pública do campo tem sido o espaço de formação escolar que os camponeses têm mais acesso. Portanto, essa instituição é um espaço de referência formativa importante na construção e manutenção do campesinato, da biodiversidade, da agroecologia e das demais ações que perpassam o debate da questão camponesa no Brasil. Para isso, é importante compreender o processo de formação do camponês para além da escola e da escolarização; caso contrário, o processo formativo terá dificuldade de atuar no fortalecimento dos sujeitos do campo. Conforme destaca Caldart (2009):

[...] Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento [...] (CALDART, 2009, p. 38).

De acordo com Caldart (2009, 2011), é necessário superar o processo de formação como escolarização que objetiva a memorização de algumas teorias. Para a autora, a escola do campesinato precisa encontrar o caminho de legitimar os camponeses como produtores de conhecimento. Portanto, necessitamos garantir o acesso à educação e à escola, mas também ao conhecimento produzido a partir da problematização da realidade da sociedade.

Para ser de fato uma proposta de educação para a classe trabalhadora, a Educação do Campo precisa ter presente a prática das matrizes de formação humana na perspectiva emancipatória, centrada nos elementos da cultura popular, na relação entre educação e trabalho e nas relações de produção (CALDART, 2009).

Para discussão da identidade de classe trabalhadora, a Licenciaturas em Educação do Campo poderá iniciar o diálogo com as escolas de Educação Básica do meio rural. É recomendado ouvir os sujeitos da Educação Básica, saber quais

são suas necessidades, o que fazem na escola, como fazem, e como a universidade pode ajudá-los a melhorar. Na interação entre a Licenciatura e a escola de Educação Básica reside o fundamento da relação educação-trabalho como princípio educativo – tal como apontado por Gramsci nos capítulos de discussão teórica dessa tese.

É na inserção do discente na escola e na comunidade, no contato com os professores, alunos e demais sujeitos da instituição escolar e da comunidade que os princípios e as relações sociais do trabalho docente se materializam para o acadêmico.

- **Perfil do professor da escola do campo e como a licenciatura pode contribuir para a construção desse perfil**

Eu acho que o **professor que nós temos que formar é um professor crítico** [...] durante esse período que **eles estão aqui conosco, que ele desenvolva inclusive dentro do Centro Acadêmico, que aprenda a articular, defender seus posicionamentos e a criticidade**. Essa criticidade que ele adquire nesse momento acredito que **vai ser muito importante para suportar e conduzir sua docência diante de um diretor reacionário, diante de colegas reacionários**, então eu acredito que a base da formação é a formação crítica desses alunos, tendo ciência de conteúdos que na minha opinião [...] elas não podem ser camisa de força, mas que sejam conteúdos linchados [relacionado] com a realidade [...] (PROFESSOR A, 2017, grifo nosso).

O professor A destaca a necessidade de contribuir para a formação de um docente com um acentuado grau de criticidade. Ele sugere que, para isso, a licenciatura deva incentivar a participação dos estudantes em espaços colegiados, como o centro acadêmico de curso, por ser esse um espaço de formação política. Essa proposta dialoga com o processo de auto-organização dos estudantes. Contudo, os espaços de organização social, como movimentos sociais e sindicais, não apareceram nessa fala, embora, em outro momento da entrevista, o professor tenha destacado a importância da participação dos estudantes no Fórum de Educação do Campo, como veremos mais adiante.

Portanto, ao colocar o acadêmico em contato com a dinâmica da escola e da comunidade, a licenciatura poderá concretizar uma experiência forte da relação entre educação e trabalho, a partir da práxis.

O processo de inserção orientada dos estudantes da LEdoC nas escolas da Educação Básica tem como objetivo principal seu projeto formativo como educadores. Aprender a observar e a analisar a realidade de uma escola concreta, aprender a planejar, a realizar ações nesta realidade desde a análise feita, participar, enfim, desta dinâmica e a partir da diversidade de situações em que acontece essa inserção, é uma forma de assumir no processo formativo a perspectiva da práxis. Mas esse objetivo será tanto mais atingido quanto mais real for a inserção, no sentido de que as práticas dos estudantes participem da dinâmica da escola e dialoguem com as questões que seu coletivo está formulando (II SEMINÁRIO DAS ESCOLS E INSERÇÃO, 2001, p.38).

Vale ressaltar que a licenciatura tem como objetivos, já apresentados anteriormente, a gestão de ações, atividades entre outros, no âmbito escolar e comunitário e a formação por área do conhecimento. Assim, a fala do professor A indica que a atuação do estudante no espaço da escola é mais visada do que a participação dele no espaço comunitário. Essa última dimensão aparece na fala de forma ainda muito sutil.

A necessária inserção do aluno no espaço da escola e da comunidade é essencial para a construção do perfil docente da escola do campo. Esse educador, necessita compreender, quais as grandes questões políticas que interverem na organização da vida no campo e de seus sujeitos, de modo que a formação escolar possa preparar as pessoas para enfrentá-las. Portanto, oportunizar aos acadêmicos, a aproximação das questões da comunidade segundo Molina (2017) possibilita que:

[...] o educador saiba articular as lutas cotidianamente enfrentadas pelos camponeses, decorrentes das intensas transformações na lógica de acumulação do capital no campo, e o papel da escola como mediadora nessas lutas e resistências. É necessário que esses problemas estejam presentes no cotidiano da escola, sendo ela uma produtora e socializadora de conhecimentos para a comunidade poder enfrentar melhor seus desafios (MOLINA, 2017, p.597).

O fortalecimento da escola do campo também passará pelo fortalecimento da comunidade. As pessoas são convidadas a perceber a escola como um espaço de participação do povo, de acordo com a discussão feita no capítulo anterior, quando trouxemos o pensamento de Pistrak (2000) sobre a importância de a escola se tornar um centro de referência para a comunidade.

Outra questão evidente é que a compreensão da formação por área do conhecimento não é citada como um elemento relevante na construção do perfil do professor da escola do campo. Conforme destaca Molina (2015), a construção desse perfil é muito mais abrangente que a formação para atuação em sala de aula.

Ao construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, simultaneamente, as três dimensões – a docência por área de conhecimento, a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários – se idealizou esta perspectiva: promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunizasse aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de habilitação para a qual se titula o docente em questão, porém, extremamente articulada ao domínio dos 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, 2015, 153).

Portanto, a formação dos estudantes da Licenciaturas em Educação do Campo deve conter elementos (atividade de participação em sindicatos, associações de agricultores, grupos de mulheres, de jovens, grupos de estudos, grupos ambientais e outras atividades da comunidade) que proporcionem a inserção do aluno tanto na escola quanto na comunidade. Esse é um desafio que as licenciaturas terão de enfrentar para que consigam atender ao perfil docente que a escola de Educação Básica do campo está solicitando das instituições formadoras.

- **Conjuntura universitária em relação ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo**

[...] [a UFRR tem] o mesmo vício das outras universidades [...]. Sem uma discussão [...], então eu acho que a UFRR¹², assim como as outras foram afetadas por esse vírus **e quando adentrou o projeto, ah que bom! Só que o projeto teve um fim e agora eles querem praticamente jogar fora essa fase [...]** **só que tem gente nesse meio [...]**. Eu tenho visto uma certa inabilidade para lidar com o assunto [...]. Então, a UFRR, ela segue esse modelo das outras universidades [...]. Hoje quem vale na universidade é o tecnólogo [...]; [aquele] que forma o professor ele vai ser cada vez mais substituído por ensino à distância. Então, quando pergunta o que é a UFRR em relação ao curso de Educação do Campo? A UFRR segue o mesmo modelo que as outras universidades hoje estão seguindo [...] (PROFESSOR A, 2017, grifo nosso).

[...] eu disse isso em reuniões aqui várias vezes, **a universidade não conseguiu definir claramente o seu papel de apoiar o curso de Educação do Campo [...]**. Em nenhum lugar que eu fui agora se fala em fechamento dos cursos de Educação do Campo [...], mas se fala de fortalecimento intelectual e luta pela permanência dos cursos. Então, **a Universidade [...] poderia ter nos quatro anos consolidado a política de trabalhar com indígenas e com sujeitos da Educação do Campo [...]**. Creio que, se não tiver essa cobrança e esse diálogo com vários setores da universidade, a gente não vai conseguir avançar muita coisa, e é isso que traz uma certa angústia. Acho também que não sei talvez tenha faltado maturação política ao longo do curso, ao longo desses seis, sete anos [...] então acho que a universidade precisa ter respeito mínimo com todos os

¹² Universidade Federal de Roraima (UFRR).

cursos. **Não é porque o sujeito é do campo que vem para [a universidade] que não necessita de um apoio interessante. O desafio é esse** (PROFESSOR B, 2017, grifo nosso).

Quanto à questão da licenciatura como uma política pública de atendimento aos povos do campo, percebe-se pouca compreensão e receptividade por parte da universidade de modo mais generalizado.

O processo de institucionalização carece de mais diálogo entre reitorias e sujeitos do curso. Entendemos que essa é uma relação de muitas tensões pelo conteúdo da universidade brasileira, cujo perfil acadêmico e elitista resiste em dialogar com a classe popular, com a classe trabalhadora de modo geral.

Vale ressaltar que a política pública que viabilizou a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo, o PROCAMPO, foi uma conquista dos movimentos sociais como estratégia de fortalecimento do meio rural e da escola do campo como espaço de vida, conforme cita Molina (2015):

Como parte daquela conjuntura, o Procampo é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo – CNEC, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo” (MOLINA, 2015, p.150).

Cabe aos sujeitos das LEdoCs se organizarem para elaborar estratégias de enfrentamentos de tais contradições, na perspectiva de construir caminhos que assegurem a permanência do agricultor na universidade. Os discursos e argumentos apresentados para superação das tensões têm sido sempre no sentido de minimizar o custo da formação, o que se traduz efetivamente na exclusão dos agricultores da universidade. Como exemplo disso, podemos trazer o fato da diminuição das vagas de trinta para vinte, ofertadas anualmente pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), fato citado anteriormente. Essa diminuição representa mais uma ação no processo de exclusão do sujeito do campo do direito de acessar uma formação de nível superior.

[...] nessa perspectiva, do terreno das contradições, é que podemos compreender e situar as políticas afirmativas de Educação Superior para os camponeses, pois apesar da totalidade na qual elas estão contidas, onde há

forte determinação dos organismos multilaterais para implantação deste tipo de políticas, há também importante componente da luta dos movimentos sociais do campo para sua conquista e implantação (MOLINA, 2015, 154).

Outro aspecto abordado pelo professor B que é pertinente nesse contexto é a experiência da Licenciatura em Educação do Campo, assim como a política de atendimentos aos povos indígenas de Roraima, como um campo de pesquisa e experimentação com potencial significativo para o fortalecimento da “identidade amazônica”, da qual Roraima faz parte e que poderia atuar como um caracterizador da Universidade Federal, uma vez que essa identidade particulariza esse e outros estados da Região Norte do Brasil. Essas ações podem sim contribuir com os demais cursos de formação de professores da instituição, com a construção de uma concepção de educação e de formação de professores vinculada ao Centro de Educação da UFRR e ao Insikiran¹³, centro do qual faz parte a Licenciatura Intercultural Indígena, que também utiliza a pedagogia da alternância.

A categoria do contexto da pesquisa relacionada ao processo de institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) no interior da universidade pública tem se dado a partir do enfretamento de muitas contradições (categoria do método de pesquisa), desde a concepção de educação à organização do trabalho pedagógico por meio da Pedagogia da Alternância, e demais fatores que têm exigido das equipes docentes, dos alunos e dos movimentos sociais diversos posicionamentos na defesa dos direitos dos camponeses de poder acessar um curso de nível superior.

Outro aspecto importante sobre o processo de institucionalização das LEdoCs destacado por Molina (2015b, p. 196) é o questionamento sobre a concretização das licenciaturas na universidade pública, assim como a presença constante dos movimentos sociais – poderão ser oferecidos elementos para repensarmos e “reconquistarmos esses territórios para dentro das universidades?”. Segundo a autora, a Educação do Campo, suas características e princípios têm sido marcados

13 “O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, unidade administrativa e acadêmica vinculada à Universidade Federal de Roraima e firmada conforme Resolução nº 009/2009 – CUni, foi implantado inicialmente como Núcleo Insikiran, por meio da Resolução nº 015/2001 – CUni, atendendo à demanda dos povos indígenas de Roraima, representados por suas organizações, com o objetivo de viabilizar a formação profissional, de modo específico, diferenciado e intercultural. O nome Insikiran provém da mitologia dos povos indígenas que habitam o Monte Roraima, o povo Macuxi, e designa um dos filhos guerreiros de Makunaimi, irmão de Anikê, personagens integrados na cosmologia desses grupos étnicos”. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Disponível em: <http://ufrr.br/insikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=268>. Acesso em: 03 fev. 2018.

pelas tensões existentes no “estado, sociedade e nas universidades” ao lutarmos pelos direitos dos camponeses de acessar a educação superior.

A fala do professor B convida-nos a pensar em diálogos futuros com o Centro de Educação, do qual o curso faz parte, e em uma aproximação do *Insikiran*, no sentido de unir forças para a construção de um projeto de formação de professores a partir da identidade amazônica, uma vez que o curso está nessa região e esse é um valor que poderá enriquecer o trabalho pedagógico. Questões como a preservação das florestas, rios, nascentes, igarapés, entre outros recursos naturais e, sobretudo, o elemento humano e cultural representado pela presença de povos indígenas, nordestinos e outros demandam do professor desse território compreensões e ações que são específicas desses povos.

- **Dificuldades enfrentadas pelo professor do LEDUCARR no contexto universitário**

[...] O que eu acho crucial para a formação desse aluno é ter um laboratório. [...] Eu não tenho estrutura alguma e esse aluno vai ser cobrado um dia, para usar um laboratório na sala de aula, mas na universidade ele praticamente não teve a chance. O que é que eu estou tendo que fazer? **Eu tenho que dar aula na biologia para conseguir emprestado usar um microscópio, uma lupa, uma pia, uma solução, usar uma vidraria.** Eu tenho que trazer minha lupa [...], a universidade não entrou com nada. Então, tento formar um profissional somente criando nome no curso principalmente em um curso de ciências naturais, [o estudante] ele tem que fazer um experimento [...]. Então, o primeiro ponto que eu acho da pergunta é a falta de condições para dar uma aula prática adequada. [...] isso a gente dá um jeito [...]. **Eu gostaria que a universidade, ela não só criasse o curso, mas ela desse um apoio ao professor.** Fora isso eu que compro o material para as minhas aulas [...]. Outro ponto que eu julgo que está a desejar [...] **é a dificuldade de adequação das disciplinas dentro do SIGAA¹⁴, adequação das características da pedagogia da alternância. [...] o feedback é muito pequeno da instituição de tentar nos ajudar [...]** (PROFESSOR A, 2017, grifo nosso).

A formação do professor requer o preparo para a utilização do arcabouço teórico e prático pertinente à sua área de formação. Um professor capacitado é imprescindível para a qualidade de suas aulas e uma boa inserção na comunidade escolar. Além disso, a efetiva preparação do professor é necessária pelos critérios éticos de qualquer profissão e, no caso das licenciaturas, para que ele possa dar vida ao projeto de desenvolvimento da escola e das comunidades rurais.

¹⁴ Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA. Sistema no qual são registradas as atividades acadêmicas tais como: disciplinas ofertadas, plano de curso, sistemas de avaliação etc.

A fala do professor A chama a atenção para o fato de a licenciatura parecer da falta de estrutura didática e pedagógica, sobretudo para as disciplinas que, por sua natureza e especificidade, requerem a utilização de outros espaços para além da sala de aula. Esse é um ponto a se considerar tendo em vista que, para disciplinas como química, física, biologia, entre outras, a utilização de laboratórios é essencial.

Portanto, o suporte dado ao curso pela gestão da universidade é um elemento importante para o fortalecimento da licenciatura, para o acolhimento dos professores e estudantes e para a qualidade da formação a ser desenvolvida.

Sabemos que o espaço universitário é um espaço de disputa e tensões entre os diferentes projetos de sociedade e de classe, no qual temos a hegemonia da classe dominante determinando a concepção de universidade no Brasil. Nesse sentido, essa percepção apresentada na fala dos professores evidencia a categoria do método de pesquisa, a contradição entre o público e o privado, entre o individual e o coletivo. Sobre a qual Marx e Engels (2009) destaca que:

[...] é precisamente por essa contradição do interesse particular e do interesse comunitário que o interesse comunitário assume uma organização [...] autônoma como Estado, separando dos interesse reais dos indivíduos e do todo, e ao mesmo tempo como comunidade ilusória, mas sempre sobre a base real [...] dos laços existentes em todos os conglomerados de famílias e tribais – como de carne e sangue, de língua, de divisão do trabalho numa escala maior e demais interesses, – e, especialmente, como mais tarde desenvolveremos, das classes desde logo condicionadas pela divisão do trabalho e que se diferenciam em todas essas massas de homens, e das quais uma denomina todas as outras [...] (MARX; ENGELS, 2009, p.47)

É inegável que as condições de trabalho na licenciatura também impactam de modo significativo a prática docente e a interação do professor com a proposta e dinâmica do curso. Dada a novidade de vários aspectos pedagógicos, como a alternância, a formação multidisciplinar por área, a vinculação com os movimentos sociais e outros que por si, já são uma realidade desafiadora para aqueles professores que não tiveram experiências anteriores com essas questões, as más condições de trabalho se apresentam como um agravante no processo de inter-relação e identidade do professor com a proposta da licenciatura. Para tanto, precisamos avançar na qualidade do processo de institucionalização no interior da universidade e no acolhimento ao professor ingressante.

Vale frisar que o excesso de dificuldades enfrentadas pelos professores da LEDUCARR, que não são as mesmas dificuldades pelas quais passam os professores dos cursos que se organizam sem alternância, impactam significativamente na forma como o professor interage com a proposta. Questões dessa natureza podem levar ao desencanto do professor, uma vez que ele tem de lutar por coisas que já estão instituídas nos demais cursos, dada a fragilidade do processo de institucionalização da Licenciatura.

- **A formação por área de conhecimento a partir da proposta da docência multidisciplinar**

Eu venho dessa formação quadradinha. [...] eu me julgo ainda imaturo para dizer. Sou uma pessoa que estou [...] em processo de conhecimento [...] não existe modelo que é 100%. Eu vejo que [...] a gente fala, ah lidamos por área do conhecimento, mas adotamos os mesmos vícios do modelo dos [dos cursos disciplinares] [...]. O curso nosso é o espelho dos cursos antigos. **E tem lugares que estão fazendo isso. Tem cursos que estão lidando com projeto pedagógico não dividido com as disciplinazinhas, estão trabalhando de uma outra forma, de forma bem mais aberta, só lembrando [...] que quando encontro com pessoas que trabalham com alternância [...] pergunto: como [...] se trabalha com as áreas do conhecimento e com as disciplinas. Então tenho visto muitos relatos de que os resultados têm sido muito interessantes ao sair desse modelo antigo das disciplinas quadradinhas e eu gostaria muito que a gente tivesse fôlego; e, quando eu digo fôlego, é a adesão de professores para uma ideia dessas** (PROFESSOR A, 2017).

Esse é um problema que tem me preocupado, mas é uma questão política também que tenho visto em vários municípios por onde tenho ido. Eu acredito que [...] tinha gente preocupada com o que ia fazer quando terminasse [o curso] porque estava sendo [oferecido] por área do conhecimento [...]. **Esse é um tema delicado, espinhoso, para a gente pensar como repensar isso no projeto político do curso.** Acho que eu não tenho [...] uma resposta exata para isso. [...] eu diria que é preciso fazer esse diálogo com os vários movimentos, com os vários professores, as prefeituras e o estado (PROFESSOR B, 2017).

A formação por área do conhecimento, segundo Molina (2015), deve desenvolver-se com o objetivo de provocar um debate e estratégias de superação da fragmentação do conhecimento, de práticas docentes interdisciplinares na licenciatura e nas escolas do campo por meio da inserção dos estudantes. Notamos, pelas falas dos professores A e B, que a temática é pouco compreendida, pouco estudada e, conseqüentemente, pouco praticada no espaço da Licenciatura em Educação do Campo. Conforme destaca Molina (2015), essa proposta de formação por área do conhecimento não é uma estratégia de fácil materialização:

A formação por áreas de conhecimento é, sem dúvida, uma estratégia formativa extremamente difícil de materializar, apresentando inúmeros riscos, porém, sendo também portadora de relevantes potencialidades, se houver de fato intencionalidade e vontade de construir novos caminhos para o uso do conhecimento científico, colocando-o a serviço das transformações das condições de vida dos sujeitos do campo (MOLINA, 2015, p 159).

De acordo o professor A, a formação de professores no Brasil, de modo mais geral, se dá nos moldes disciplinares; portanto, a experiência como aluno que os professores trazem consigo ao ingressar na Licenciatura do Campo é disciplinar. Por essa razão, ele tende a reproduzir em sua prática pedagógica aquilo que lhe é conhecido, ou seja, a prática disciplinar de organização e materialização do currículo. Os caminhos apontados pelas falas dos professores A e B indicam que, para realizar uma prática multi, inter e transdisciplinar, é preciso que o professor seja preparado para tal propósito.

Nesse sentido, a parte final da fala do professor A destaca a necessidade de a construção do currículo inter e/ou multidisciplinar por área do conhecimento contar com a participação de todos os professores da Licenciatura. Dessa forma, teremos chance de chegarmos mais perto da escola de ensino fundamental e médio e contribuir com seu desenvolvimento, pois, de acordo com Caldart (2015a, p. 120), “não haverá mudanças significativas na escola do campo enquanto cada educador trabalhar sozinho e por sua conta própria. E sem que os educandos sejam envolvidos como partícipes ativos do processo de transformação [...]”. Portanto, a partir dos constructos de Caldart, podemos entender que o trabalho coletivo docente é um elemento fundante na construção da formação por área do conhecimento, assim como a participação do discente nesse debate.

Sobre esse aspecto da necessidade da formação do professor por área do conhecimento destacado pelo professor A, faz-se necessário acrescentar a formação sobre a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, uma vez que esses elementos estão contidos na concepção de formação por área do conhecimento, conforme cita Paiter (2017):

Algo que também vem ao encontro das características formativas da formação docente por AC [área do conhecimento] é o trabalho interdisciplinar, pois o processo de Investigação Temática é capaz de levar a uma prática educativa capaz de romper com a lógica da fragmentação do ensino. O Tema Gerador exige uma abordagem interdisciplinar, pois precisa de diferentes campos de conhecimento para a sua compreensão e desvelamento das contradições (PAITER, 2017, p. 76).

Conforme assinalado, os professores não são alheios ao debate da formação por área. Eles demonstram preocupação com o fato de a proposta do curso ser multidisciplinar e a prática ainda apresentar dificuldades para realização plena dessa organização. Além disso, mostram-se abertos a essa construção, bem como reconhecem que a concretização dessa ideia pode ser muito significativa, uma vez que, nos espaços em que ela acontece, tem apontado resultados pertinentes para a formação docente multidisciplinar.

O professor A, destaca que existem experiências de Licenciatura em Educação do Campo que estão trabalhando de forma interdisciplinar superando o processo de fragmentação do conhecimento e da disciplinarização, ao falar que “[...] tenho visto muitos relatos de que os resultados têm sido muito interessantes ao sair desse modelo antigo das disciplinas quadradinhas [...]”. Esse elemento demonstra que o trabalho de formação por área do conhecimento é possível de se materializar na prática pedagógica das licenciaturas. Contudo, é pertinente a observação sobre a necessidade do envolvimento de toda a equipe de professores, para concretizar a proposta de formação por área. Sem essa efetiva participação dos sujeitos envolvidos, a construção da ideia de área se faz uma tarefa mais difícil.

Em relação à fala do professor B, sobre a preocupação dos alunos egressos que sentem a dificuldade de ter o reconhecimento de seu diploma no momento de ingresso na docência, uma vez que, mesmo tendo um diploma reconhecido pelo Ministério da Educação, as secretarias de educação do estado e dos municípios têm dificuldades em aceitar esses diplomas em processos seletivos para professores efetivos e temporários.

O professor B, aponta para a necessidade de fazermos esse debate enquanto curso. Ele considera o tema delicado, uma discussão que precisa de mais estudo e pesquisa que possa nos orientar em sua construção no momento de reelaboração do Projeto Pedagógico de Curso “[...]. Esse é um tema delicado, espinhoso, para a gente pensar como repensar isso no projeto político do curso [...]”. Sobre a formação por área prevista na Licenciatura em Educação do Campo, faz-se necessário entender o porquê dessa proposta na organização do curso.

A questão principal quando se pensa em organizar o currículo, tendo como referência a área, diz respeito a por que integrar os conhecimentos. Alguns argumentos para elaborar essa resposta passam pelo fato da realidade constituir-se numa totalidade, portanto, inalcançável apenas pela especificidade de qualquer disciplina, pela necessidade de superar a

fragmentação do fazer pedagógico da escola, que remete para uma individualidade dos educandos o trabalho de articular as parcelas de conhecimento que recebe isoladamente, e pela busca de estabelecer relações coletivas para a produção do conhecimento, rompendo com o individualismo da escola, reflexo e imagem do que acontece no sistema do capital (III SEMINÁRIO COM AS ESCOLAS DE INSERÇÃO DOS ESTUDANTES, 2011, 52).

Contudo, o professor B ressalta, que além da discussão do tema no interior do curso, também se faz pertinente momentos de diálogos com os movimentos sociais e sindicais, com os professores e com os representantes das secretarias de educação do estado e dos municípios.

Outra questão a ser destacada nessa fala do professor B, é que existe uma acentuada preocupação em modificar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), contudo, lembramos que mais que uma mudança no PPC é preciso que essa mudança ocorra nas práticas pedagógicas de professores e alunos. Entendemos que o PPC é o documento que normatiza as ações pedagógicas e metodologias da formação, e reconhecemos sua importância no processo de organização de um curso acadêmico, mas para além dele precisamos aprimorar a prática de formação por área, pois essa ideia já está presente no PPC atual.

Segundo Paiter (2017), a proposta da formação por área do conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo é uma forma de responder aos desafios que estão se colocando no contexto da Educação do Campo e no processo de fortalecimento das escolas de Educação Básica conforme cita:

[...] é possível perceber que alguns pressupostos dão origem à proposição da formação docente por AC [área do conhecimento] nas LEdoCs, sendo assim, orientadores de seu processo formativo. Nesse sentido, pode-se apontar que a proposta de formação docente por AC, nesse curso, é uma tentativa de resposta teórica e prática aos diversos desafios que vêm sendo postos, principalmente no que tange à uma educação que aproxime EC [Educação do Campo] e a realidade camponesa (PAITER, 2017, p.60).

Em relação à categoria do método de pesquisa, está presente nesta compreensão a categoria contradição, expressa em vários momentos das falas dos entrevistados, como por exemplo, quando o professor A destaca que o curso, apesar de ter uma proposta de formação multidisciplinar por área do conhecimento, a organização do trabalho pedagógico se dá de modo disciplinar.

O desafio do perfil docente multidisciplinar está posto para a escola de Educação Básica do campo, conforme veremos nas falas dos alunos, ex-aluno, professor e diretor da escola e dos movimentos sociais; por essa razão, a formação por área, entre outros argumentos já apresentados no capítulo de discussão teórica sobre o tema, é necessária para o fortalecimento e transformação da escola do campo na atualidade.

Ressaltamos que essa transformação e fortalecimento da escola de Educação Básica do campo deve considerar a importância do professor que nela atua e dos demais sujeitos que a constituem, além das diferentes experiências por eles construídas.

- **Compreensão sobre a relação teoria e prática na Licenciatura em Educação do Campo**

Teoria e prática [...] na minha opinião a **gente tem tentado trabalhar de uma forma que eu tenho notado isso na resposta dos alunos. A resposta dos alunos é muito positiva.** [...] **Dificuldade da parte teórica. A prática eles são muito bons. A parte teórica noto que pela dificuldade de leitura** que muitas vezes [...] relutam em continuar a leitura chegam com várias desculpas [...]. [A teoria] **é importante para a gente entender e fazer a prática**, mas temos muito a trabalhar porque eles relutam em ler os materiais. O que eu tenho notado [...] é que chegar com o material teórico, mas também mostrar como o material didático aborda o assunto. Isso eu tenho notado que tem surtido mais efeito do que eu chegar única e exclusivamente com um texto do Darwin [...] porque eu acredito que [o aluno] vai ter muito mais contato com o material didático e paradidático, do que com o texto do *paper* que a gente venera aqui dentro da universidade. Então, o que eu tenho notado nos últimos semestres é que a parte prática nem precisa se preocupar, mas a parte teórica [...] é uma preocupação que a gente vem trazendo que é a dificuldade desse [aluno] ler trinta e cinco páginas [...] eu acho que é uma coisa que nosso projeto pedagógico não trabalha [...] é material didático [...] e a gente tem que olhar o material didático porque é isso que chega, é isso que vai chegar neles. Não estou dizendo que o material didático é o suprassumo da coisa não, mas acho que, queira ou não, o professor ele ainda é muito isso, e se a gente conseguir fazer com que ele entenda a parte teórica mexendo com isso e não só isso, mas entenda o que está dizendo ali e dali construa a sua prática docente, aí a gente já vai estar bem feliz. Isso que é o que eu tenho chamado de parte teórica, a parte prática eu estou achando que está bom, a gente está caminhando (PROFESSOR A, 2017, grifo nosso).

Para mim não existe aula só teórica ou aula só prática. [...] então, nas ciências humanas [...] nós não temos esse corpo muito claro [...] mesmo assim se faz necessário dentro do tema você usar os conceitos e você fazer [...] uma ponte minimamente com a prática. Eu me lembro de uma disciplina que ministrei outro dia [citou o nome da disciplina] [...] e nós dividimos atividades para os alunos [...] onde eles foram conhecer algumas empresas e aplicar questionários [...] para saber as condições de trabalho desses sujeitos [...]. Então, eu creio que é importante sempre essa relação e agora

vou fazer isso com mais clareza [...] na administração da fala teórica, na fala mais epistemológica [...] com uma base histórica, você vai fazer um debate [...] mas pedir para que os alunos [possam ir à] campo ou minimamente relacione isso com a vida cotidiana (PROFESSOR B, 2017, grifo nosso).

Sobre esse aspecto, destacamos a fala do professor A quanto à sua compreensão da relação entre teoria e prática. Para ele, a teoria é uma das ferramentas que interfere positivamente na compreensão da prática. Ideia que está em consonância com Pistrak (2000, p. 24-25) ao dizer que, diante dos problemas que envolvem o espaço escolar, “[...] a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. O educador que não dispõe deste critério não poderá trabalhar de forma útil [...]”.

Além disso, em relação à categoria do método de pesquisa, encontramos presente, a contradição na compreensão da relação teoria e prática. Essa compreensão precisa superar a ideia de que a teoria se faz em um momento diferente da prática e vice-versa. Teoria e prática se fazem de modo dialético, e, na formação de professores pautada na concepção da Educação do Campo, essa relação deve ser construída e vivenciada pelo princípio da indissociabilidade.

Além disso, na Educação do Campo, a relação teoria e prática implica a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, bem como está implícita a ideia de que a formação deve se dar de modo que o estudante possa atuar tanto no âmbito da escola quanto na comunidade relacionando os conceitos teóricos com a sua realidade, assim como realidade com a teoria.

A partir dos conhecimentos aprendidos na universidade (aulas) e na comunidade, ao observar os professores da escola de Educação Básica, o aluno realiza a troca entre os saberes acadêmicos (teoria) e os saberes práticos de modo a consolidar conceitos e produzir novas práticas. Portanto, a relação teoria e prática nesse espaço vai desembocar na inter-relação dos diferentes tempos formativos, ou seja, Tempo Universidade e Tempo Comunidade, e na vivência indissociável da teoria e da prática na perspectiva trazida pelo professor B ao destacar que “Para mim não existe aula só teórica ou aula só prática”.

Quanto ao fato de o professor em suas aulas procurar estabelecer relação entre teoria e prática, tivemos indícios de uma forte comunicação com a realidade do estudante e com a formação de uma identidade docente, conforme a fala a seguir:

[...] nós estamos diante de uma célula desenhada no chão. Isso é uma coisa que em qualquer sala de aula você faz. Você desenha uma célula, você desenha um corpo humano no chão, isso é uma lupa, isso é feito pelos alunos. [...] o que ele usou aqui? A única coisa mais cara aqui é o vidro. [...] [mostrou a lupa industrial ao dizer]: ele não tem isso, a escola não tem isso [...] então eu vi na internet, passei para eles, **alguns fizeram e os que fizeram já foram chamados na escola estadual para ensinar os alunos [...] os [alunos da licenciatura] se sentiram o máximo.** Então, respondendo à pergunta, é usando materiais baratos, usando coisas que o professor pode e tem [...] eu sempre falo para eles, ande, encontrou um bicho morto, [pegue, faça o tratamento adequado], para você ter um crânio para dar uma aula, para você ter uma pena para dar uma aula [...]. Então, o que eu tenho falado para os meus alunos é que, se você quiser ser um bom professor, um bom profissional, você não precisa trazer isso aqui [mostrou a lupa industrial]; você tem muito material que está à sua mão; é só você querer ser um bom professor, um bom profissional. Os alunos percebem que você se esforçou para dar uma aula, que você buscou material para que o aluno chegue a um conhecimento, isso eu noto pelo olhar deles. [...] (PROFESSOR A, 2017, grifo nosso).

Para a proposta da Educação do Campo, a relação teoria e prática deve ser entendida, como totalidade. Nesse sentido, a vivência da teoria e da prática se funda na compreensão da relação entre educação e trabalho, entre saber e compreender o que se faz, no sentido de práxis.

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

Desse modo, na formação por alternância, os formadores são convidados a olhar para a realidade, o contexto do estudante, na relação trabalho e educação, para as relações sociais e de produção, e entender que a teoria e a prática podem ajudar o acadêmico a compreender melhor o mundo que o cerca em um movimento dialético.

- **Compreensão de Tempo Universidade e Tempo Comunidade no LEDUCARR**

[...] eu vejo com muita tristeza a questão do Tempo Comunidade [...]. Eu tenho **dúvidas sobre a pedagogia da alternância para a formação docente** [...]. Trouxe essa dúvida para algumas reuniões pedagógicas: e dá certo no nosso curso em formação de docente? Dá certo. E esse docente, que faz o curso, ele não é um docente? Não. Ele não é um docente. E dá

certo? Bom, isso é uma dúvida que eu tenho. **Ele vai fazer a atividade dele muitas vezes fora da escola, se ele não é um professor, só se ele for um estagiário. Então, eu tenho dúvidas da pedagogia da alternância quanto a esse ponto [...].** Para a formação de professores eu ainda estou me deparando com esses questionamentos, eu ainda queria muito entender que dá certo. [...] agora analisando os nossos alunos, nós temos pouquíssimo alunos que estão em sala de aula. Então, quanto a sua pergunta, pedagogia da alternância, Tempo Universidade, Tempo Comunidade eu tenho dúvida quanto à possibilidade da docência. Quero, gostaria de ver muito mais a coisa funcionando; sei que existem universidades que [...] a coisa está funcionando [...]. Então, o que eu vejo é que a gente luta contra várias estruturas para conseguir implementar o que foi proposto, ou seja, esse curso ele tem que ser à base da pedagogia da alternância, então lutamos para tentar fazer um Tempo Comunidade e até agora nessa versão miséria pura, a gente não está conseguindo fazer. Tempo Universidade a gente faz assim seguindo o modelo disciplinar, então eu acredito que nós não fazemos pedagogia da alternância [...]. (PROFESSOR A, 2017, grifo nosso).

[...] nós fomos pegos mais ou menos de surpresa, porque nós não entendíamos bem o que era alternância [...]. No Tempo Universidade, o que foi proposto [...] é que discutiríamos um arcabouço teórico onde o sujeito aprenderia conceitos de cada disciplina e, no Tempo Comunidade, a gente iria a determinadas comunidades para verificar o resultado desses trabalhos que foram sugeridos na universidade [...]. **Eu vejo que a gente tem muito que aprender com alternância, porque não ficou claro como fazer isso por questões de pouca experiência com a temática,** pouco tempo, os alunos muito imaturos também e a **gente viu minimamente resultados,** mas não se conseguiu fazer uma proposta do curso que seria trazer a comunidade para escola. **Desenvolveu minimamente as escolas em algumas comunidades como Campos Novos e Entre Rios, mas eu creio que faltava mais uma essência [...]** relacionar corpo teórico com o campo empírico [...]. Aí eu faço a crítica não somente ao professor, mas ao próprio aluno também; acho que ficou um pouco na superficialidade [...]. Para que se desenvolva bem, a alternância precisa discutir mais no Tempo Universidade os conhecimentos, os saberes e saber como esses conhecimentos e saberes vão aparecer no Tempo Comunidade [...]. **A alternância é fundamental para a permanência do curso, para a existência do curso.** E acho que é uma pedagogia nova, é uma pedagogia, uma forma de inovação na universidade, porque tem alguns elementos importantes [...]. (PROFESSOR B, 2017, grifo nosso).

Eu tive um choque muito grande quando ouvi falar pela primeira vez em alternância, porque eu não tinha muita clareza do que era isso [...] e foi um grande desafio para esse grupo todo, para a gente tratar de alternância, viver e vivenciar a alternância a partir de uma realidade bem diversa do que nós todos já tínhamos experimentado (PROFESSOR B, 2017, grifo nosso).

A relação entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade na visão dos docentes ainda carece de maior aprofundamento, conforme destacado na fala do professor B, ao relatar a dificuldade que encontrou no momento de ingresso no curso, ao se deparar com alternância: “Eu tive um choque muito grande quando ouvi falar pela primeira vez em alternância”.

O professor A, em contrapartida, já tinha ciência sobre a pedagogia da alternância antes de entrar na Licenciatura do Campo, pois já conhecia a

experiência da Escola Família Agrícola (EFA). Contudo, ele questiona o fato de a alternância ser utilizada no curso de formação de professores, uma vez que os aprendizes não estão inseridos na escola como professores efetivos ou contratados. Na compreensão do professor, esse requisito é necessário. E esse é um questionamento interessante do ponto de vista pedagógico. Do ponto de vista legal, a Lei 9.394/1996 é muito clara ao definir que, para lecionar na Educação Básica do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio, é necessário que o professor tenha no mínimo formação superior em nível de graduação; portanto, antes de terminar o curso, legalmente não é permitido esse vínculo. Dessa forma, os estudantes deverão se aproximar da escola a partir da atividade de inserção como graduandos.

A alternância segundo Gimonet (2004), possibilita a relação teoria e prática e a vivência do estudante com o mundo do trabalho e da produção, suas tensões e contradições, além de definir a experiência como primazia do processo de construção do conhecimento.

A introdução da alternância em formação coloca a relação com a experiência, com o trabalho, com o mundo da produção com a vida não escolar. Ela convida então a considerar a experiência no mesmo tempo como suporte de formação [...] e como partida do processo de aprender (GIMONET, 2004, p. 24).

Com essa compreensão apresentada por Gimonet (2004), podemos inferir que a inserção do acadêmico na escola e na comunidade deve ser realizada na condição de discente, na interação dele com a escola de Educação Básica, de modo que possa vivenciar a relação entre educação e trabalho, na qual o processo de inserção do aluno será parte do percurso da formação. Contudo, a preocupação do professor A em melhorar essa inserção é legítima.

Nesse sentido, sugerimos um diálogo mais intenso entre a universidade e as equipes de professores e diretores das Escolas de Educação Básica para definirmos linhas gerais para a realização das atividades do aluno, na escola durante o Tempo Comunidade. Esse contato pode ser feito mediante a realização de seminários com a participação de representantes das escolas das comunidades rurais de origem dos estudantes, ou outras formas que se fizerem pertinentes.

A fala do professor A traz outra contribuição significativa, que é o fato de como a licenciatura está distante da escola. Um dos propósitos da alternância na formação de professores, que também é seu fundamento pedagógico e político, é a

sua capacidade de dinamizar a vida na comunidade e na escola do campo. É comum a compreensão equivocada de que a razão principal da alternância e de seus tempos formativos Tempo Universidade e Tempo Comunidade, na Licenciatura em Educação do Campo, seja apenas possibilitar o ingresso do camponês no nível superior, pois ele pode passar um tempo na universidade sem ter de se mudar para a zona urbana. Essa é uma das questões que a justifica, porém não é a única. Contudo, o sentido da alternância está exatamente na compreensão de que o estudante desse curso é, na comunidade, um sujeito desencadeador de processos formativos e na relação entre educação e trabalho. Cabe a ele provocar momentos reflexivos na comunidade e na escola dentro das grandes temáticas da questão agrária brasileira e das problemáticas que envolvem o contexto escolar. Portanto, é na condição de estudante – e não de professor – que esse sujeito vai se aproximar da escola.

Nesse sentido, precisamos que a parceria seja mais densa entre as escolas do campo das comunidades de origens dos estudantes e a universidade e que o planejamento do Tempo Comunidade (TC) por parte da equipe docente da licenciatura seja assumido com mais propriedade. O TC deve ser proposto a médio e longo prazos, de modo que as diferentes turmas possam contribuir com a sua concretização. A escola é convidada a entender que o estudante da licenciatura é um parceiro, e não um opositor, e a universidade tem de mediar essa relação entre a escola e o aluno. Para tanto, esse aluno precisa, em todo TC, ter atividades contínuas dentro da escola e da comunidade durante o curso. Essas atividades não podem ser pontuais; elas devem conter densidade suficiente para continuar e se sustentar do ponto de vista pedagógico, de modo que, quando o estudante concluir o curso, as atividades possam permanecer e ser continuadas pelos novos alunos.

Desse modo, fica claro, que a inserção do aluno na escola, precisa ser planejada com mais profundidade. Retomo o já indicado anteriormente que as ações dos estudantes na escola durante o Tempo Comunidade precisam ter intencionalidade pedagógica de curto, médio e longo prazo. Curto para atender as necessidades mais imediatas da escola de Educação Básica e da comunidade (aquelas que os sujeitos da formação tiverem condições de atender dentro das condições macros e micros da estrutura educacional das escolas de Educação Básica, da Universidade e da comunidade), do processo de formação do acadêmico e das necessidades formativas da Licenciatura. A médio e longo prazo, aquelas

ações que poderão contribuir para o fortalecimento da escola e da comunidade, no que refere à formação de professores, conteúdos, metodologias, material didático, organização comunitária, ações para melhorar a relação das pessoas com o meio físico natural, fortalecimento da agricultura, entre outras.

Em relação aos tempos formativos, Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), o professor B aponta que sua compreensão é que o TU é um tempo de teoria e no TC deve ser realizada a visita dos professores às comunidades para acompanhar os trabalhos desenvolvidos. Conforme cita no TU “[...] é que discutiríamos um arcabouço teórico onde o sujeito aprenderia conceitos de cada disciplina e, no Tempo Comunidade, a gente iria a determinadas comunidades para verificar o resultado desses trabalhos que foram sugeridos na universidade”. Como falou o professor B, a alternância ainda é pouco discutida no curso de Licenciatura e isso implica em compreensões equivocadas sobre o TU e o TC.

De acordo com Gimonet (2007), os dois tempos devem ser compreendidos como tempos formativos. Os sujeitos aprendem no TU e no TC, assim eles não podem ser entendidos de modo estaques fora da compreensão e da prática da alternância integrativa.

Compreender o TU e o TC, da forma como está sendo praticada na LEDUCARR (em grande medida, essa prática é impactada pela falta de recursos financeiros), é materializar a alternância dissociativa ou a falsa alternância. Para a materialidade da alternância integrativa, ou alternância real, é preciso trabalhar com a indissociabilidade dos dois tempos formativos, e sobretudo, superar a compreensão de que o Tempo Comunidade (TC) é o tempo em que os professores vão se encontrar com os alunos em um dos municípios para retomarem os trabalhos que foram encaminhados para o TC. Pela alternância, existe um instrumento chamado “visitas às famílias e comunidades”, então, a visita dos professores às comunidades de origens dos estudantes, é um caminho necessário para a implementação dessa pedagogia, mas não deve ser vista como o elemento principal para realização do tempo comunidade.

Quando o aluno está em alternância de TC ele precisa ser inserido no mundo e na vida da comunidade e da escola do campo. Ele precisa experimentar a dinâmica da vida comunitária e entrar em contato com o mundo do trabalho docente a partir de sua inserção na escola. É também nesse espaço, vivenciando as

tensões, as contradições, as partilhas, as aprendizagens e demais questões desse ambiente que a alternância integrativa poderá acontecer.

O Tempo Comunidade constitui uma dimensão do processo pedagógico da alternância, sem o qual esta se descaracteriza. Sua função é possibilitar a reflexão a respeito do ponto de partida, ou seja, o real, a vida, a dinâmica cotidiana da comunidade e como tal deve vir antes do Tempo Universidade. No TU, por sua vez, acontecerá a reflexão sobre os aspectos pesquisados, observados, lidos e estudados na comunidade, onde o estudante estabelecerá as relações e análises, junto com seus colegas e professores, das observações e atividades desenvolvidas, à luz da teoria. Nem o TU, nem o TC são exclusivamente teóricos ou práticos, ambos contêm os dois elementos, pois o estudante estará constantemente relacionando o que leu e pensou com o que está vivendo e praticando. Ao final, aparece uma realidade pensada, melhor compreendida e explorada, fruto do esforço de um ou mais estudantes e do acúmulo de conhecimento sobre cada comunidade.

Isso só reforça a necessidade de formação do docente expressa na fala do professor B, quando enfatiza que “[...] que a gente tem muito que aprender com alternância, porque não ficou claro como fazer isso por questões de pouca experiência com a temática”.

Outra questão apontada pelo professor B, é a necessidade de o curso formar melhor os alunos para a vivência adequada dos tempos formativos da alternância. Precisa ficar claro, o que é cada tempo formativo e qual o seu papel em cada um deles. Pouca atenção tem sido dada a esse fato. Os professores da licenciatura têm chamado atenção para a urgência em também formar o aluno sobre a alternância, pois assim como o professor ingressante na licenciatura, em sua maioria, não conheciam a pedagogia da alternância, os alunos também não tiveram contato com essa pedagogia anteriormente. Sendo o aluno o centro do processo formativo na alternância, conforme citou Gimonet (2007), ele precisa entender como praticar essa pedagogia.

Para tanto, se faz necessário que a Licenciatura em Educação do Campo faça a formação do aluno ingressante para que ele possa vivenciar com mais profundidade o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). Essa formação precisa ser dada ao aluno no primeiro semestre do curso, incluindo essa atividade na organização da carga horária do TU.

Uma ação como essa, não pode ser vista como perda de tempo ou ação desnecessária, pois conforme veremos a seguir no momento em que são analisadas as respostas dos alunos e ex-aluno, veremos que eles também têm dificuldades de compreender o que é TU e TC e qual o seu papel em cada um deles.

Sabemos que não é fácil compreender a pedagogia da alternância sem ter passado por um processo de formação. Por essa razão, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais, as Licenciaturas precisam elaborar um plano de formação do docente iniciante. Nas escolas de alternância, esse processo é chamado formação inicial de professores, com duração de 12 a 24 meses, para que aprendam, conforme cita Gimonet (2007), a viver e praticar a pedagogia da alternância. Essa formação é dada em serviço, ou seja, o professor aprende fazendo.

A pesquisa está apontando a urgência desse plano de formação inicial do docente para que ele possa trabalhar em um curso organizado em alternância. Se esse não é um critério de seleção previsto nos editais dos concursos, então a universidade deve assumir a responsabilidade de formar os novos professores. Em tese, qualquer professor é capaz de exercer a docência em um curso em alternância, mas, para isso, ele precisa aprender como se faz uma formação em tempos e espaços alternados. Para tanto, cabe ao curso acolher o professor iniciante e oferecer a ele condições adequadas para desempenhar seu trabalho com qualidade.

Outra questão presente na fala do professor B, é, quando diz que o curso precisa trazer a comunidade para a escola, ou seja, para a universidade. É importante essa fala, pois como já citado antes, a comunidade também é formadora e por essa razão, as Licenciaturas precisam estabelecer mais diálogo com as comunidades e formar pessoas das bases para acompanhar o Tempo Comunidade. Ao fazer isso, a Licenciatura está praticando corretamente a alternância e ampliando sua “rede de formadores” como deve ser feito segundo Gimonet (2007).

Sabemos que esse é um caminho longo, mas possível de ser construído passo a passo. Essa é uma ação necessária para o fortalecimento das licenciaturas e nesse sentido, a parceria com os movimentos sociais precisa ser fortalecida, bem como se faz importante, aprofundar a relação com as organizações das comunidades desde as institucionais: como sindicatos, cooperativas, associações,

grupos ambientais etc., àquelas informais, ou de cunho popular, como grupos de mulheres, grupos artesanais, grupos culturais, lideranças comunitárias entre outros.

Nesse sentido, nos deparamos com a necessidade de repensar o currículo. Entendo que o currículo deve se adequar à pedagogia da alternância, e não o contrário. Não é a alternância que tem de se ajustar a uma determinada concepção e organização curricular. A organização do trabalho é que deve ter a alternância como referência pedagógica, tendo em vista que esta é essencial para os sujeitos do campo e para a materialização da proposta de formação docente multidisciplinar.

- **Contribuição do LEDUCARR para o processo de emancipação dos estudantes**

No LEDUCARR, nós nos deparamos com situações que foram de invasão [no sentido de ocupação pelos estudantes] de reitoria e [...] com [...] um encontro de Educação do Campo realizado no interior. [...] as duas são de emancipação [...], mas eu queria situar o que aconteceu [...]. **O primeiro movimento [...] pós invasão nós tivemos um processo de extrema truculência da coordenação com os alunos e os alunos com a coordenação, isso associado à [separação] entre os professores. [...] quando os alunos percebem diante do momento [...] pós-invasão que nós tivemos [uma divisão] eles também se dividiram e hoje eu vejo que o processo de emancipação deles praticamente naufragou [...].** Esse pessoal de agora, do movimento de Educação do Campo, realizado recentemente, eu acredito que vai ter um resultado mais positivo do que o anterior. Acredito que eles lidam entre si muito melhor. [...] já percebi pinceladas de mudanças do projeto político pedagógico dentro dessa questão que a gente falava sobre ter a adesão de professores. Os alunos podem ser nosso grande aliado dentro dessa questão de sair um pouco desse modelinho quadrado [...]. Já esse grupo agora eu acredito que tem outra energia, estão mais organizados dentro do CA [Centro Acadêmico] [...] (PROFESSOR A, 2017, grifo nosso).

[...] A emancipação é um processo lento. [...] **O processo de conscientização [...] não é algo que cai do céu, ele é algo trabalhoso, ele é árduo. Ele é um processo de construção contínua [...]** (PROFESSOR B, 2017, grifo nosso).

O termo emancipação na perspectiva tratada pela Educação do Campo é bem compreendido pelos professores. Eles trazem falas que estão em consonância com o projeto das licenciaturas e enfatizam que atividades e ações que contribuam para a construção da compreensão da auto-organização dos estudantes precisam ser assumidas como objetivo do curso, o qual deve ser um espaço de permanente reflexão.

Tonet (2005) chama atenção para o fato de que a emancipação no sentido marxista requer a superação do atual modo de produção. Contudo, o autor apresenta uma discussão interessante quanto às deformações da compreensão do termo emancipação e de uma sociedade para além do capitalismo. Para isso, ele aponta quatro deformações em torno dessa categoria:

Considerá-la como uma utopia, como um ato de fé, como a idealização de uma sociedade paradisíaca e, portanto, como uma possibilidade;
Considerá-la como, no máximo, uma ideia reguladora, um ideal que nos estimula a lutar por uma constante melhoria, mas jamais efetivamente realizável;
Considerá-la como uma forma de sociabilidade necessariamente totalitária, que suprime as diferenças e a liberdade do indivíduo e, por isso mesmo, o reino da intolerância.
Considerá-la como resultado inevitável do processo histórico (TONET, 2005, 79).

Para Tonet (2005), a compreensão equivocada da emancipação como algo inatingível pode nos levar a uma certa inércia. Para ele, é preciso superar tais deformações no sentido de investir esforços em propostas, de formação que possa contribuir para preparar as pessoas para uma sociedade livre, para o trabalho livre, ou para dar condições às pessoas de provocar a revolução, ou seja, a mudança do modo de produção. Acreditar que o processo emancipatório é inatingível é fortalecer a ideologia dominante baseada na crença da liberdade individual e no egoísmo natural da condição humana.

[...] para a concepção liberal, a desigualdade social é uma decorrência necessária da natureza humana, cuja marca essencial é o egoísmo proprietário privado. Por isso mesmo, uma sociedade fraterna e igualitária jamais poderia passar de um horizonte inatingível. Também por isso haveria um antagonismo insolúvel entre igualdade e liberdade. A ênfase em uma delas resultaria, necessariamente, em restrição à outra. E como a liberdade é considerada a categoria mais importante, ela naturalmente, tem precedência sobre a igualdade, o que significa que a preservação da liberdade implicaria abrir mão de uma igualdade social mais profunda (TONET, 2005, p. 80).

Tais falácias são usadas para convencer as pessoas que o processo de emancipação não é possível como se liberdade e igualdade fossem duas condições de diálogo impossível. O autor chama atenção para o fato de que a emancipação não virá de modo natural. Ela precisa ser provocada, produzida no seio da sociedade por meio de processos formativos, entre outras ações, que ajudem os

sujeitos a compreender sua condição social, as relações de produção, a divisão social do trabalho e outros fatores que determinam a condição de exploração.

- **O currículo do LEDUCARR apresenta epistemologias/teorias que possam contribuir para o processo emancipatório**

As ciências naturais são muito quadrinhas [...] é muito conteudista. Veja, nos nossos alunos é muito forte essa coisa de estudar para a prova [...]. Esse é um tabu muito grande das [ciências] naturais [...] a gente tenta mesclar um pouco com filmes, os textos, como eu disse na resposta anterior. **Eu sinto uma aversão aos textos, isso não é do aluno da Educação do Campo, é do jovem de hoje.** [...]. Então, é uma aversão a se concentrar numa leitura [...] os filmes eles têm papel fundamental principalmente pela oralidade e pela imagem, **percebo que a parte textual é um trabalho que a gente precisa se empenhar mais como professores** e de alguma forma lidar melhor com isso, porque a gente não pode sair com um alunado que esteja só alicerçado no filme [...] (PROFESSOR A, 2017, grifo nosso).

No caso epistemológico, sim. [...] **mas precisa aprofundar mais isso para poder engendrar esse ethos e ter clareza desses conceitos, porque às vezes se você não tiver clareza você vai transformar esses conceitos [...] em senso comum** (PROFESSOR B, 2017, grifo nosso).

Em relação ao papel do arcabouço teórico expresso na concretude do currículo e na prática docente, bem como sua contribuição para provocar indícios de processos emancipatórios, os docentes têm clareza dessa necessidade e tentam, na medida do possível, estabelecer essa conexão. Os limites apresentados para o avanço nesse tipo de ação têm sido a pouca habilidade de leitura e interpretação por parte dos alunos. Nesse sentido, tanto o docente A quanto o B evidenciam a necessidade de o curso de licenciatura investir mais esforços para superar tais desafios.

Na questão da emancipação, Tonet (2005) chama atenção para o imediatismo na construção dessa categoria colocada em termos de atividades práticas para fins de uma possível emancipação. Para o autor, a emancipação requer um logo processo de formação, além, é claro, da já citada transformação do modo de produção. A relação da educação para realização de processo educativos com vistas a provocar indícios de emancipação requer formação.

O que gostaríamos de ressaltar é que não se pode fazer simplesmente o que se quer, nem que este querer seja movido pelos impulsos mais generosos, é preciso fazer o que se deve! Entendendo, porém, este “o que se deve não em um sentido moral e sim ontológico, vale dizer, significando

aquilo que o processo real, traduzido pela boa teoria, prescreve que se faça tendo em vista a obtenção do fim previamente posto. Se, então, o fim a ser atingido é a emancipação humana, a importância da teoria iluminadora aumenta de modo extraordinário (TONET, 2005, p. 131-132).

De acordo com Tonet (2005), a emancipação se vê cercada pelos interesses do capital que também se organiza para impedi-la intensificando a divisão social do trabalho e o acesso à educação de qualidade.

Partindo da compreensão da relação entre educação e trabalho, já discutida anteriormente, entendemos que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo precisam cuidar dos elementos teóricos e práticos que poderão desencadear indícios de processos emancipatórios.

Em relação à categoria do método, a emancipação, percebemos na fala do professor B que se preocupa em apresentar teorias que contribuam para a compreensão das relações sociais baseadas na sociedade de classe e que elas devem ser melhor explicitadas na organização do trabalho pedagógico da licenciatura.

- **O LEDUCARR contribui para participação na comunidade e na escola de inserção**

Eu acho que ainda não. **Eu acho que a gente está patinando nisso.** A gente já se reuniu muito para definir o que poderia fazer, mas **até o momento a intervenção do alunado vai ser até então só através do estágio.** [...] **eu acho que a gente tem que lidar com isso no PPC** [...]. Repito o que eu estou vendo hoje é só dentro da escola, é o que o aluno vai dar de aula dentro da escola [...] (PROFESSOR A, 2017).

Eu **creio que em parte dos alunos sim.** [...] alguns alunos eles já têm uma vivência seja no campo da docência, seja no campo minimamente dos movimentos sociais [...] (PROFESSOR B, 2017).

Nessa questão, no primeiro momento, podemos pensar que existe divergência entre as falas, mas vale a pena destacar que os professores trabalham com habilitações diferentes, sendo um em Ciências da Natureza e Matemática e outro em Ciências Humanas e Sociais. Em relação à fala do professor A, “[...] até o momento a intervenção do alunado é só através do estágio”, isso pode explicar o fato abordado em questões anteriores, em que relata o distanciamento do aluno da escola e da comunidade. A presença do acadêmico nesses espaços precisa

acontecer logo após o primeiro Tempo Universidade, e ela deve ir evoluindo e amadurecendo ao longo de sua permanência no curso.

Além disso, a simples incorporação no Projeto Pedagógico de Curso não garante que a inserção do acadêmico na escola e na comunidade seja de fato realizada. Reconhecemos que a preocupação do professor A, em fazer com que os princípios e fundamentos da formação do professor do campo estejam presentes no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é pertinente, contudo, ressaltamos que esses princípios além de estarem descritos no PPC precisam se materializar na prática docente e na intencionalidade pedagógica do curso.

A presença do estudante da licenciatura, no espaço da escola de Educação Básica e na sua comunidade é imprescindível para a dinâmica da alternância, e para a necessária articulação entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

A atividade de inserção dos alunos tem uma dimensão política e pedagógica, cujo objetivo é oportunizar aos futuros professores uma formação que possibilite desencadear processos formativos na instituição escolar e no espaço da comunidade, concretizando-se como uma estratégia de formação e intervenção social (TRINDADE, 2011). Para o autor, pensar a inserção do acadêmico na escola e na comunidade:

[...] na perspectiva de uma construção contra hegemônica é entender que elas propiciam a entrada em espaços dominados por valores, interesses e concepções hegemônicas da classe dominante. Essa entrada coloca em 'cheque' a forma de organização do trabalho pedagógico e político, as relações sociais, suas práticas e teorias que as alimentam (TRINDADE, 2011, p. 103).

Portanto, a escola não pode ser o único espaço de atuação no qual se dá o processo de formação docente; é preciso ocupar outras instâncias de relações sociais e de produção que de algum modo perpassa a realidade do campo e de seus sujeitos (TRINDADE, 2011, p. 103).

Desse modo, o Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) podem dar condições ao estudante de participar de forma mais ativa de sua comunidade, bem como aproximá-lo da escola. Não podemos perder de vista o propósito da licenciatura de formar um professor imbricado com as questões de seu contexto. Assim, TU e TC precisam ser planejados, de modo que o estudante tenha algum tipo de ação, seja em uma associação de agricultores, seja em um sindicato, seja na escola ou em outros espaços comunitários, pois conforme assinala Gimonet (2007),

a alternância é formação integral da pessoa, mas também é desenvolvimento sustentável do meio.

Ao optar pela alternância como pedagogia que organiza os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, os movimentos sociais assumem, que a formação de professores precisa ir para além da formação do estudante universitário e alcançar também a comunidade. Entendemos que é nesse ponto que as licenciaturas precisaram se debruçar para construir estratégias formadoras que incluam além da formação do acadêmico durante o Tempo Universidade, a formação dos sujeitos da comunidade e da escola no Tempo Comunidade.

Destacamos que os fundamentos da alternância, conforme cita Manfio (2006, p.58) [...] são os mesmos que orientam o desenvolvimento da comunidade, pois desenvolvimento é promoção das pessoas que para se humanizarem demandam educabilidade integral e não apenas determinados adestramentos”, ou seja, a alternância objetiva a formação da comunidade, assim como, a formação do estudante.

O espaço comunitário, com seus referenciais culturais, pode contribuir para que o sujeito possa constituir-se como pessoa responsável, como alguém capaz estabelecer diálogos com os demais sujeitos. Nesse espaço, podemos aprender a respeitar a diversidade em seus diferentes aspectos. É na vida comunitária, que somos convidados a sair de nós mesmos e encontrar o outro em todas as suas dimensões (MANFIO, 2006).

Portanto, entendemos que a prática pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo, necessita atuar tanto no Tempo Universidade quanto no Tempo Comunidade de forma que um complementa o outro e, sobretudo, deve ajudar os diferentes sujeitos a superar a compreensão de que o Tempo Universidade é superior ao Tempo Comunidade e que por isso, precisa ter mais atenção e cuidado com as atividades desse tempo, por acreditar que é apenas nesse espaço que o estudante vai de fato construir conhecimentos. Sem essa devida superação, não conseguiremos avançar na construção de uma outra lógica de formação de professores, de construção de conhecimento e de ser universidade.

5.2 – Da licenciatura: o olhar dos alunos e ex-aluno

- **Educação do Campo e sua finalidade:**

[...] Educação do Campo é uma oportunidade para nós os alunos [...]. **Porque se não existisse a Educação do Campo, nós não teríamos essa possibilidade.** A finalidade dela é oferecer a oportunidade para esses alunos, para que **eles possam ser futuros professores e que eles possam atuar nas suas comunidades.** [...] possam ter a formação e levar esse conhecimento para sua comunidade, como eu. [...] eu vivi todo o tempo no interior, no campo, sei que vem muitos professores de fora, de outras cidades e que geralmente não permanecem lá e os professores que tem formação e que residem lá são os que estão trabalhando até hoje. **Então, a Educação do Campo, ela é essa oportunidade** (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

Para mim, a Educação do Campo **é uma educação que é voltada para o sujeito que mora no campo e conhece a realidade, que é para trabalhar na comunidade e lidar com a situação da comunidade dele.** É o que eu entendo [...] (ALUNO B, 2017, grifo nosso).

Para mim, a Educação do Campo é a oportunidade da transformação da vida do sujeito do campo, ela veio ao encontro das necessidades. **Porque só quem sabe a importância da Educação do Campo para o sujeito que está no campo é o sujeito que vive ali,** da sua cultura, do seu meio [...]. É a oportunidade de mudar mesmo, de transformar a vida das pessoas, porque [...] **o jovem do campo, ele não tem muita perspectiva, ou seja, antes, não tinha tanta perspectiva, antes desse curso.** Então, a partir do momento que os movimentos sociais começam a luta pela Educação no Campo, **que leva em conta a realidade do sujeito, que seja uma educação específica para esse sujeito** [...], acontece o começo de tudo, de mudança, de transformação, de qualidade de vida, de luta pelos direitos, porque um sujeito emancipado, ele tem meios intelectuais e conhecimento de causa dos seus direitos. Ele cobra do poder público políticas públicas que venham transformar a realidade (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

A respeito da compreensão da Educação do Campo, retomo a discussão de Molina (2015), feita no início deste capítulo sobre o direito à educação de nível superior pública aos jovens e adultos. Essa questão aparece de forma clara na fala da Aluna A quando diz que Educação do Campo é a oportunidade de materializar o sonho de fazer um curso universitário. Destaca que esta é também sua finalidade. Para o aluno B, a Educação do Campo é aquela voltada para a realidade das pessoas que vivem e desejam trabalhar na comunidade.

Para a aluna egressa da Licenciatura, a Educação do Campo aparece como uma possibilidade de transformação de si e da realidade na qual está inserida. Ao mesmo tempo, destaca o valor dessa modalidade de educação para os sujeitos que vivem no e do campo. Em sua fala, reaparece a mesma questão citada pela aluna A sobre o fato de o curso de licenciatura alargar as possibilidades dos jovens do

campo, pois, sem esse curso, eles teriam poucas perspectivas. Além disso, traz a questão do campo como um elemento caracterizador da identidade camponesa em acordo com os aportes teóricos de Caldart (2009, p. 41): “O vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores pobres do campo, [...], mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir [...] contra ‘o estado da coisa’, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo”.

Nesse sentido, a prática pedagógica da Educação do Campo revigora a luta pela educação libertadora e emancipatória ao questionar e propor políticas educacionais e a própria teoria pedagógica (CALDART, 2009).

Esse viés crítico com perspectiva de contribuir para o processo de emancipação do qual fala Caldart (2009), não pode ser esquecido pela prática da licenciatura do campo. Ele precisa está presente no Projeto Político e Pedagógico do Curso, de modo que todos os sujeitos nele implicados tenham conhecimento da historicidade que determina essa construção.

Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40).

Segundo Caldart (2009), a problemática que conduziu o debate na Educação do Campo não traz em si uma novidade, embora apresente de modo concreto uma forma específica de enfrentá-la. Ao colocar no centro do discurso a luta por políticas públicas pelo direito do trabalhador e da trabalhadora do campo, de acessar educação e escola de qualidade que respeite as especificidades desses sujeitos sociais, o movimento expõe para a sociedade a invisibilidade na qual os camponeses são submetidos.

O processo de luta pela Educação do Campo evidência a fragilidade da realidade educacional brasileira, bem como confronta a sociedade de classe ao ser protagonizada pelos trabalhadores que questionam a lógica do capital. Na lógica da classe dominante, os sujeitos do campo devem ter educação rural, que retoma e fortalece o projeto do agronegócio, pois da forma como está organizado dispensa políticas que concretize um sistema público de Educação para o Campo; no entanto,

com a ação dos Movimentos Sociais esta lógica é radicalmente confrontada e denunciada (CALDART, 2009).

Para assegurar que os estudantes possam construir uma compreensão adequada acerca da Educação do Campo, indicamos a aproximação desses das lutas dos Movimentos Sociais. Portanto, o curso a partir das atividades do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade, precisa proporcionar situações em que o discente possa vivenciar a experiência com o Movimento Social do campo.

- **Relação dos conteúdos disciplinares com a história da luta pela terra e a realidade do campo e seus sujeitos**

Sim, muito do que foi comentado, principalmente nas disciplinas na área de humanas [...] então foi comentado muito isso [...]. Porque no campo a gente está vendo isso, a maioria das escolas estão fechando. E isso de um certo modo é prejudicial para os alunos. Eu morava a 35km da escola [...]. Então, era 35km para eu chegar nessa escola e 35km para eu voltar todos os dias. Então, se eu tivesse uma escola mais perto, isso iria facilitar. Além de depender de transporte público, que a gente sabe que na realidade uma hora os motoristas não receberam o dinheiro, outra hora não tem um pneu [...]. Então, já teve um mês de eu ficar sem ir para escola. Porque não tinha o transporte. E não tinha como meu pai me levar e trazer todos os dias. **Então, nessas disciplinas, os professores vêm falando muito sobre isso, do movimento sobre a luta e a gente vê na universidade uma dificuldade, não tem alojamento [...]** e é uma luta que iniciou há muito tempo atrás e que vai ficar para muitos que estão entrando, porque tem muita coisa ainda para ser conquistada [...] (ALUNA A, 2017).

Não, eu não tenho muito conhecimento (ALUNO B, 2017).

Eu percebo que sim, como eu sou da primeira turma do LEDUCARR, os professores eram cedidos de outros departamentos, de outros centros, só que esses professores, **a grande maioria deles, eles procuravam relacionar os conteúdos trazendo para nossa realidade,** mas também tinha professores que eu percebia assim, que os assuntos estavam um pouco desfocados com nossa realidade, mas a grande maioria tratava isso (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

Embora o aluno B não soubesse informar se aconteceu ou não a inter-relação entre a sua realidade e os conteúdos disciplinares, as outras duas falas indicam que a vinculação entre os conteúdos das áreas com a realidade do campo está sendo realizada. Essa vinculação por meio das disciplinas de formação geral citadas pela aluna A, por meio do questionamento suscitado ao analisar essa informação, mostra que isso precisa acontecer no âmbito das demais discussões teóricas da matriz do curso. Ela não pode ficar sob a responsabilidade de um ou dois campos curriculares.

A fala da aluna egressa evidencia que essa ligação acontecia em mais de uma disciplina.

Contudo, a luta pela terra e o contexto da questão agrária brasileira que marcam a história da terra desse país e do estado de Roraima, cenário no qual acontecem tensões entre a atividade de mineração, arroteiros, madeireiros e outros em relação à terra de pequenos agricultores e indígenas, não apareceram na fala dos estudantes e da aluna egressa.

A compreensão da história agrária faz-se necessária tendo em vista que a Educação do Campo está inserida no contexto da história da luta pela terra, pois disso dependem a continuidade e a reprodução social do campesinato. Sem a terra, não haverá escola do campo, nem Educação do Campo, nem camponês. Entendemos que a luta pela terra representa a luta por uma nova forma de se organizar.

A Educação do Campo está intrinsecamente relacionada à luta pela terra desde a sua origem. Essa luta, nesse contexto, deve ser compreendida como a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo que passa pela reforma agrária popular, políticas públicas (educação, saúde, crédito, etc.), produção agroecológica e outros elementos que constituem a proposta de campo defendida pelos Movimentos Sociais que se contrapõe ao agronegócio. Essa ideia precisa perpassar o currículo da formação de professores tendo em vista que a escola do campo, não apenas ela, é uma das ferramentas de construção, reprodução e manutenção do campesinato.

Sobre essa proposta de campo defendida pelos Movimentos sociais e sua relação com a educação, Caldart (2009) chama atenção para o contexto no qual ela acontece:

O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses. No caso brasileiro, podemos observar como esta lógica se realiza através de diferentes e combinados movimentos, apenas aparentemente contraditórios entre si, porque integram uma mesma lógica: expulsa trabalhadores do campo ao mesmo tempo em que promete incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio; subordina a todos, de alguma forma, ao modelo tecnológico que vem sendo chamado de 'agricultura industrial' e mantém seus territórios de trabalho escravo (CALDART, 2009, p. 47-48).

A organização do projeto capitalista que tem sido imposta de forma violenta traz consigo as contradições que repercutem nas relações sociais, na relação da produção com o meio ambiente (problemas ambientais) que pode impactar a condição da vida humana e do planeta, problemas relativos à crise alimentar que tem colocado os movimentos sociais em luta pela soberania alimentar, em defesa das espécies nativas entre outras questões que transitam o debate da relação do campo com a cidade (CALDART, 2009).

Diante do exposto, entendemos que temas como a terra, a questão agrária, os avanços do agronegócio e demais conteúdos relacionados ao meio rural, não podem deixar de ser estudados sistematicamente no processo de formação de professores do campo com a característica de transversalidade e não apenas em um componente curricular específico. Também deve ser acrescentada a este item a compreensão de que estão em disputa dois modelos de desenvolvimento que representa dois grupos sociais distintos, e no caso dos movimentos sociais, seu projeto de desenvolvimento se dá pela luta da classe trabalhadora do campo contra o projeto hegemônico capitalista do agronegócio.

- **Quanto à participação em algum movimento social ou sindical do campo e o conhecimento de seu propósito**

Eu conheço questões de sindicato. Meu pai participa do sindicato dos agricultores, que envolve a Embrapa, a agricultura, essas coisas assim. Que são relacionadas às coisas do campo. **Eu nunca fui participar lá, mas ele está sempre participando e sempre está dizendo.** No meu ponto de vista, tanto os movimentos quanto os sindicatos estão em busca de melhorias e oportunidades para o campo. O sindicato é uma organização que tem uma finalidade, um objetivo, por exemplo: o de agricultores busca benefícios para a agricultura (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

Participei [...] eu sou sindicalizado [...] do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Caroebe. Na minha comunidade, **o sindicato serve mais é para agricultores, em questão assim de benefícios sociais, questão de salário maternidade.** Quando eu me filiei, fui orientado pelo INSS que teria que vincular ao sindicato. Mas a gente não tem muito [...] esse diálogo lá no sindicato. Sempre eles têm a secretaria deles, mas eles tão lá só, só mesmo para a gente ir lá e pagar. [...] eles são bem importantes, **porque eu acho que o sindicato, ele tem o poder de mobilizar,** quando o sindicato ele é ativo mesmo [...] as coisas funcionam bem [...] (ALUNO B, 2017, grifo nosso).

Eu conheço. Porque por ser assim um sujeito da história e da realidade do campo, porque sou filha de produtores rurais [...]. Então, muito cedo eles sempre estavam participando [...]. Meu pai e minha mãe participaram do sindicato, de associações de produtores rurais, quando tinham as reuniões, eles sempre procuravam nos levar [...]. E eu participava também de grêmio

estudantil, [...] aqui eu fui do CALEC, o centro acadêmico, eu fui vice-presidente, participei do conselho de base de todos os centros acadêmicos da universidade [...]. Então, eu sempre participava das discussões, congresso estudantil, e aí eu sempre estava nessa luta [...]. **E agora eu ajudo na secretaria do Fórum Estadual de Educação do Campo do estado de Roraima, o FOEC. [...] Por quê? Eu acho que isso é um papel do egresso [...].** É o nosso papel estar acompanhando, estar nos movimentos sociais, estar levando o conhecimento da sociedade, dos governos, tanto municipais, como estaduais e também ampliar mais a nossa luta em nível nacional [...] (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

Educação do Campo e movimentos sociais caminham de modo intrínseco desde sua origem. Portanto, conforme cita Arroyo (2004), a característica do movimento social é ser exigente na batalha pela garantia dos direitos e, portanto, ao conceber a educação como um direito, robustece a luta por implementá-la como política pública. As falas dos estudantes A e B mostram que eles compreendem que existe uma ligação entre os movimentos sociais e a Educação do Campo, porém não evidenciam se compreendem a sua finalidade. Ao que parece, é algo que até existe na comunidade, mas que não faz parte de seu mundo.

As experiências e vivências com as ações dos movimentos sociais e sindicais do campo ainda não se fizeram presentes, apesar de esse ser um dos elementos que fundamentam a Educação do Campo. A vivência na licenciatura não proporcionou o estreitamento da relação entre o estudante e o movimento social e sindical do campo. A ideia de que o movimento também é formador requer a compreensão dessa prática social como um elemento educativo. Desse modo, trazemos uma das matrizes formativas da Educação do Campo discutida por Caldart (2015a), que é a matriz pedagógica da organização coletiva:

[...] A participação em uma organização coletiva cria traços fundamentais no perfil de ser humano que precisamos formar na atualidade: lutadores e construtores; pessoas que saibam o que precisa ser construído, saibam lutar pela construção e consigam identificar os melhores caminhos para que ela seja feita. E isso pode ser pensado no plano mais amplo da sociedade e no plano da vida das pessoas, de uma comunidade, de uma escola (CALDART, 2015a, p. 127).

Em relação ao relato da aluna egressa, notamos que a experiência nos movimentos sociais já fazia parte de sua vida antes do ingresso na universidade. Essa experiência pregressa pode ter sido um fator que influenciou o seu envolvimento na organização política acadêmica de representação estudantil ao citar a participação e criação do centro acadêmico do curso.

Essa vinculação da Educação do Campo com os movimentos sociais é um dos fatores que nos colocam em diálogo com a classe trabalhadora do campo, conforme citado por Molina (2015). Ela pode ser incentivada na licenciatura não apenas como um adereço na formação, mas, ao contrário, ela precisa ser assumida como parte da formação do professor do campo, uma vez que ele enfrentará na comunidade muitas contradições que requerem o envolvimento de todos, no sentido de lutar por melhores condições de vida. Entre as muitas contradições e tensões, podemos citar a política de fechamento das escolas do campo.

A Licenciatura em Educação do Campo deve ter o cuidado de ajudar o aluno a compreender a importância e o papel do Movimento Social na construção do sujeito coletivo, que no âmbito da formação do docente para a escola do campo, se faz um elemento essencial na luta por políticas de modo geral, na luta contra o fechamento das escolas das comunidades e demais desafios que estão postos para o meio rural, na luta contra o avanço do agronegócio que têm provocado um processo de expropriação do camponês do direito à educação, entre outros.

A Educação do Campo se construiu pela passagem da política produzida nos movimentos sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras (CALDART, 2009, p. 51).

A relação entre Educação do Campo e Movimentos Sociais precisa ter espaço para se materializar enquanto práticas sociais na proposta pedagógica das Licenciaturas, de modo a superar a mera discussão teórica do que é o movimento social do campo e de sua atuação na conquista.

Dessa forma, ao acadêmico precisam ser disponibilizadas vivências junto às práticas dos movimentos sociais em suas comunidades, no sentido em que trata Caldart (2009) sobre o fato de ajudá-los a entender o “público” como um espaço que deve atender os interesses dos sujeitos de uma determinada sociedade, sobretudo daqueles que mais precisam. Assim, o estudante poderá compreender que as políticas públicas para o campo são de interesse de todos, de modo que possam se sentir convidados a fortalecer as lutas que objetivam mais qualidade de vida para as pessoas que vivem e trabalham no meio rural.

- **Quanto à importância da terra e do trabalho como uma matriz de referência no currículo da Licenciatura em Educação do Campo**

Eu acredito que sim, **principalmente eu que sou filha de agricultor. Têm alguns professores que trazem isso para gente, então algumas coisas eu consigo vincular à agricultura, ao que meu pai trabalha, ao que meu pai vivencia.** Por exemplo, a gente teve em química o que causa o amadurecimento da banana, porque que você abafa a banana e ela amadurece mais rápido. Então, isso é algo comum para gente, mas a gente tem aquele conhecimento popular e, quando a gente vem para cá, a gente tem o conhecimento científico; então, eu acho que isso é muito importante. Poder vincular um assunto que nós vimos aqui com a nossa realidade. Porque de certa forma a nossa realidade é diferente daqui (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

[...] com certeza. **O currículo do LEDUCARR não tem que estar desvinculado da realidade da terra, não.** Porque o propósito da educação é isso. É que seja uma educação que leve em consideração a realidade do sujeito. Que seja específica. [...]. Se aqui o aluno aprende o conhecimento [...] ele leve, aprimore isso com a prática [...] da vivência dele [...] **é importante que o currículo esteja vinculado com a realidade da terra, a realidade do sujeito** (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

A terra e o trabalho agrícola parecem estar compreendidos pela aluna A e pela aluna egressa. Contudo, a discussão do trabalho como produtor da vida e princípio educativo ainda precisam ser mais trabalhada na formação dos estudantes. Sabemos que não é um conceito simples de ser construído, mas é vital para a construção do novo projeto de organização da sociedade, bandeira de luta do movimento da Educação do Campo. Conforme assinalam Frigotto e Ciavata (2012, p. 750), essa compreensão do trabalho como princípio educativo “[...] dentro da visão da formação humana integral de Marx e outros pensadores é fundamental para os movimentos sociais do campo e da cidade e para todos aqueles que lutam pela superação da exploração humana”.

Ainda sobre a matriz do trabalho pela qual o currículo da licenciatura poderá se organizar, Caldart (2015) destaca que é importante construirmos o entendimento dessa matriz como “atividade criadora humana”, defendida como fundamento principal de transformação da escola e do mundo do trabalho e da cultura. Segundo a autora, é nesse patamar que se coloca o coletivo de trabalhadores e produtores livres por meio da cooperação.

A matriz do trabalho na formação de professores do campo aparece na proposta do projeto educativo dos Movimentos Sociais intimamente relacionada com a matriz da produção, ou a seja, para Caldart (2015, p. 30), “[...] a terra de cultivo é

também terra que educa quem nela trabalha. O trabalho educa, a produção das condições materiais de existência educa”. Sendo assim, a terra e o trabalho não podem ficar de fora das matrizes formativas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de modo que esta relação seja compreendida pelos sujeitos em formação.

O trabalho define o modo humano de ser, criando e recriando o ser humano em qualquer tempo histórico, sendo princípio básico da sociabilidade humana: o trabalho não apenas como “meio de vida”, mas como necessidade da vida humana. No plano histórico concreto, pois, a práxis social acontece em diferentes especificações dessa atividade vital criadora, que se completam na formação de cada ser humano, encarando as contradições da forma de sociedade em que se objetivam. Daí podermos tratar como matrizes formadoras fundamentais o que na verdade são diferentes expressões do trabalho ou da atividade humana criadora: o trabalho (aqui no sentido estrito de produção material da existência humana, base do trabalho geral), a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história. Não há educação fora dessa totalidade (CALDART, 2015b, p. 31).

Conforme citado por Caldart (2015b), a terra aparece como meio no qual o trabalho se materializa e garante a continuidade da vida para as pessoas que vivem no meio rural e por essa razão, não pode deixar de ser uma matriz de referência na estruturação do currículo na Licenciatura em Educação do Campo, assim como o trabalho como atividade criadora e, portanto, princípio educativo. Lembrando que a luta do movimento social e sindical e da Educação do Campo é a construção de um novo projeto de sociedade e de campo. Dessa forma, entende-se que a construção desse objetivo requer o processo de emancipação das pessoas por meio da exigência da superação do atual modo de produção.

A interação da formação de professores do campo com a matriz formadora do trabalho como princípio educativo pretende estabelecer uma forte ligação da escola com o mundo do trabalho na perspectiva tratada por Caldart (2011b, p.77), ao enfatizar que a escola capitalista separa o conhecer, o saber do fazer tendo a sala de aula como centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, precisamos superar a prática pedagógica capitalista no interior da escola e, para isso, é necessário “[...] tornar o trabalho a base integradora do projeto formativo da escola, vinculando os conhecimentos escolares com o mundo do trabalho, da produção, da cultura [...]”.

A relação trabalho e educação implica estudar os processos produtivos existentes na comunidade sede da escola e de origem dos alunos, de modo a

estabelecer a crítica ao trabalho de base capitalista, a partir da prática de formas diferentes (coletivas) de trabalho (CALDART, 2011,b).

Para a Licenciatura em Educação do Campo, os elementos terra e trabalho são referências na identidade do curso que trabalha com a categoria camponês. Assim, eles podem ser matrizes de referência na construção da identidade camponesa e na consciência histórica da luta de classes.

- **Papel da Licenciatura em Educação do Campo nas escolas de Educação Básica do Campo**

Creio eu que falta mais um envolvimento [...] só que também tem a questão de ser **longe [...] porque daqui para Caroebe são 300km¹⁵**. Fora que meu pai mora muito depois de Caroebe. Mas eu acredito que falta isso (proximidade). **Porque tem muitas pessoas na comunidade que eles não conhecem. Eles ainda não sabem o que é Educação do Campo.** Então falta [...] envolvimento dos alunos que estão na licenciatura, que possam desenvolver trabalhos, projetos e que estejam mais presentes nas escolas. Como o PIBID¹⁶ proporciona isso. O projeto de extensão, monitoria, então são programas assim que proporcionam mais proximidade da universidade com esses alunos. Que é para o aluno pensar que, quando ele terminar aqui, ele vai ter uma opção de continuar. **Estão dizendo que vai ter um campus lá no Baliza, pode até ser, seria um meio mais viável, porque estaria localizado num lugar em que ficaria mais próximo das comunidades.** Mas como é algo a longo prazo, a gente ainda não sabe quando (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

Eu acho assim, que **é um pouco levar o conhecimento que a gente adquire aqui [...] tentar compartilhar com eles [...] não vou dizer que é transmitir, mas compartilhar com os demais [...]** (ALUNO B, 2017, grifo nosso).

É bem complexo do meu ponto de vista tratar essa realidade hoje, porque a Educação do Campo aqui no nosso estado, ela está bem recente. [...] desse vínculo da Licenciatura da Educação do Campo com as escolas do campo do estado de Roraima, **porque eu vejo assim, que o currículo está muito diferente do que é para ser** a Educação do Campo [...] (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

A aluna A demonstra que sua compreensão sobre o papel da licenciatura nas escolas passa também por uma aproximação física da sede da universidade com as escolas da comunidade; isso ocorre quando relata que o fato de ser distante de seu município complica essa relação que deve existir entre a escola e a licenciatura, e completa com a informação da possibilidade de um novo câmpus da universidade no

¹⁵ A distância entre Caroebe e Boa Vista – RR são 318km.

¹⁶ Programa de Bolsa de iniciação à Docência.

município de São João da Baliza. Se isso realmente ocorresse, a licenciatura poderia ficar mais próxima das escolas do campo.

O aluno B compreende que o papel da licenciatura acontece por meio do aluno, o qual deverá, em sua comunidade, partilhar os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica com aqueles que estão mais distantes do centro universitário.

Segundo a aluna egressa, é complicado para a LEDUCARR estabelecer algum tipo de vínculo com as escolas do campo porque o currículo desenvolvido nessas instituições ainda está distante da proposta do movimento.

É frágil a compreensão dos estudantes acerca do papel da licenciatura junto às escolas do campo. Falta, por parte do curso, esclarecer e incorporar em suas práticas o objetivo do Tempo Comunidade (TC) na formação por alternância e o papel do aluno durante as atividades de TC, bem como oportunizar aos estudantes a vivência desses princípios.

As falas evidenciam a falta de clareza por parte dos estudantes, dos professores e da instituição em relação à intencionalidade pedagógica das atividades a serem realizadas na comunidade ou na escola. Desse modo, a proposta da licenciatura de formar professores que possam lidar com processos educativos escolares e comunitários ainda acontece de modo fragilizado no contexto estudado.

Isso nos reporta ao terceiro desafio das licenciaturas discutido por Molina (2015), no início deste capítulo, que enfatiza a ligação orgânica dos cursos de formação de professores com as lutas e com as escolas do campo, a fim de concretizar de modo mais denso o processo de transformação da escola proposto pelo movimento.

Caldart (2015), destaca que a forma escolar está projetada para perpetuar a lógica do capital e estão tão imbricadas nas relações sociais que as pessoas, às vezes, nem se dão conta que elas estão apenas seguindo a lógica da classe dominante.

[...] os processos vivos em torno dos quais essas relações se desenvolvem, na escola como em qualquer outro lugar, não acontecem de forma linear, mas contraditória, em uma lógica que acaba sempre abrindo espaço para ser contraposta, ainda que nem sempre desde uma intencionalidade acorde aos interesses sociais e históricos dos trabalhadores. Saber que a escola realiza sua tarefa educativa desde ou através das relações e de seus objetivos históricos, nos permite demarcar os contrapontos, percebendo a importância de pequenas mudanças que possam ser feitas em cada escola concreta na direção da participação dos estudantes nas decisões, na

constituição de coletivos, na busca de formas de estudo que permitam ligar o pensar e o fazer, a teoria e a prática (CALDART, 2015b, p.38-39).

Com base na reflexão feita por Caldart (2015b) a qual discute a necessidade de transformação da forma escolar atual, entendemos que um dos papéis da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) junto às escolas de Educação Básica, é contribuir com os professores, alunos, famílias e comunidades que fazem parte da escola, para que ela seja de fato modificada a partir da prática social dos povos que dela fazem parte.

Por essa razão, a aproximação das LEdoCs da escola é fundamental para esse processo. Essa aproximação, segundo Caldart (2015b, p. 40), deve ajudar a escola entender a necessidade de ligar o conteúdo com a vida e com o trabalho socialmente útil, ou seja, trabalho como princípio educativo como crítica ao trabalho capitalista. Pois, para a autora, no contexto atual, pensar a relação da escola com o trabalho fora de uma perspectiva crítica “[...] significa ajudar na lógica da reprodução do trabalho explorado. No entanto negar-se a buscar essa relação em outros parâmetros é tirar a possibilidade de a escola ajudar na formação dos trabalhadores a partir de seu projeto de classe”.

Para Caldart (2015b), ao buscar a relação da escola com o trabalho trata-se de romper com a relação entre escola e trabalho capitalista, o qual deve estar na discussão do currículo como crítica. Além disso, a autora frisa que o processo de “desalienação das novas gerações” passará pela construção nas comunidades de experiências de trabalho livre, tendo clareza das contradições que a isso se impõem em uma sociedade organizada pelo capital.

É papel da escola, ajudar os camponeses a se compreender enquanto trabalhadores, e se colocar na sociedade a partir de seu ideal de classe para que desse modo, possam lutar por melhores condições de vida e de trabalho na construção de uma humanidade emancipada.

- **Compreensão do Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) na licenciatura**

O TU é a parte teórica. TC é a prática. Toda teoria, todo conteúdo que eu tive aqui, no meu TC eu vou aplicar. Seja onde eu estiver. São os trabalhos, por exemplo, na minha área, os professores passam muito trabalho de pesquisa. Então, você vai entrevistar, você vai conhecer, você vai para sala de aula, você vai estar com os alunos. Então, aquele assunto que você

estudou aqui, no TC chegou a hora de colocar em prática. **Só que infelizmente a gente não está tendo o nosso encontro [...] geral lá na comunidade. Porque eu acredito, assim, que o nosso TC [...] ele não tinha que ser um final de semana. Ele teria que ser um período maior. Para poder apresentar os nossos trabalhos, os resultados, mas aí vem as várias circunstâncias que não estão nos deixando realizar isso** (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

É difícil falar, porque Tempo Universidade a gente está tendo, mas Tempo Comunidade mesmo que era para ter com a presença dos professores para nos ajudar, a gente não está tendo, que aí é o que torna mais difícil a gente desenvolver os trabalhos, porque a gente sem uma pessoa para orientar lá fica difícil [...]. É que antigamente tinha o Tempo Comunidade [...], **mas geralmente sempre só teve universidade, o (tempo) comunidade a gente fazia os trabalhos lá, mas na hora de apresentar era aqui [...]. E aí eu não sei falar muito bem não sobre essa questão [...]** (ALUNO B, 2017, grifo nosso).

O TU é onde o sujeito do campo vai ter o conhecimento de teorias que falam da Educação do Campo. [...] e no TC ele vai relacionar o conhecimento teórico ao prático, à vivência na comunidade. **O propósito do TC é esse aí. Os professores vão até a comunidade para o encontro dos alunos, onde os alunos vão e entregam os trabalhos** e eles vão lá ver o que os alunos estão fazendo, [...] embora agora tenha acontecido de não ter recursos financeiros porque estamos vivendo este retrocesso no país e não está tendo TC no curso de educação do campo [...] (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

A relação teoria e prática aparece de forma estanque entre os tempos formativos. É preciso compreender que tanto no Tempo Universidade quanto no Tempo Comunidade, essa relação precisa acontecer de modo orgânico. Além disso, a compreensão da estudante é que primeiro se aprende teoricamente e depois se aplica na prática. Na fala da aluna A, está expressa a ideia de que o TU é a parte teórica e o TC é onde acontece a parte prática, conforme expresso a seguir: “O TU é a parte teórica. TC é a prática. Toda teoria, todo conteúdo que eu tive aqui, no meu TC eu vou aplicar”.

Pela proposta da alternância, Tempo Universidade (no nível superior) ou Tempo Escola (na Educação Básica), e Tempo Comunidade são tempos teóricos e práticos, ou seja, a teoria orienta a prática e esta interage com a teoria de modo dialético. Desse modo, no TU é preciso lidar com as questões práticas assim como, no TC é necessário lidar com as questões teórica também, pois a experimentação, a aplicação prática de um conhecimento, requer a compreensão dos elementos teóricos contidos nele. Assim como, uma aula teórica pode e deve ser também prática. Se partirmos do pressuposto de que a relação teoria e prática acontece de forma estanque na pedagogia da alternância, nos distanciaremos da perspectiva da

alternância integrativa na qual teoria e prática, TU e TC, educação e trabalho, são elementos que fundamentam essa proposta pedagógica.

A proposta da Educação do Campo é que teoria e prática sejam elementos que se dão de modo dialético no processo de formação dos estudantes. No final desse discurso, a estudante A destaca que o TC deve acontecer mediante um encontro de alunos e professores em uma determinada comunidade. Isso denota uma compreensão pedagógica equivocada do Tempo Comunidade. Esse equívoco também aparece na fala dos professores. Para tanto, essa reunião em uma comunidade dos estudantes e de seus professores para momentos de apresentação de seminários dentro de cada disciplina é, na verdade, a concretização de um segundo Tempo Universidade realizado fora do câmpus universitário.

Quanto ao aluno B, sua compreensão de TU e TC é a mesma expressa na fala da aluna A. Ele relata que o Tempo Universidade está acontecendo, porém, o Tempo Comunidade está comprometido, pois não existe mais aquele momento de encontro entre os alunos e os professores para que possam apresentar em cada disciplina o trabalho de Tempo Comunidade que foi solicitado conforme expressa: “É difícil falar, porque Tempo Universidade a gente está tendo, mas Tempo Comunidade mesmo, que era para ter com a presença dos professores para nos ajudar, a gente não está tendo [...]. Completa sua fala dizendo que não tem muita compreensão sobre o assunto em questão.

A compreensão do Tempo Comunidade (TC) como um momento em que os professores encontram os alunos em determinado território pode contribuir para o afastamento dos estudantes das questões centrais de sua comunidade e município. Afastando-o da inserção em seu território de origem contrariando o propósito da Pedagogia da Alternância. Ao entender o TC, de acordo com o modelo citado, o estudante não concebe a ideia de que ele precisa se inserir mais na escola, participar do sindicato, das reuniões das associações, enfim se envolver na latência da vida comunitária e da escola de sua comunidade.

O TC, nessa compreensão, é entendido como o momento de fazer as leituras dos textos indicados, responder as questões propostas pelos professores, realizar alguma pesquisa ou experimento como alguém que está fora da vida comunitária. Desse modo, pode haver um comprometimento da relação entre educação e trabalho presente na gênese da Pedagogia da Alternância. As atividades

pedagógicas citadas, podem e devem acontecer, porém não podemos ficar apenas nesse tipo de atividade.

Para a aluna egressa, o Tempo Universidade é um tempo de aprofundamento teórico dos conceitos, e o Tempo Comunidade (TC) é o momento da aplicação prática. Sua compreensão de TC é a mesma dos estudantes A e B, ao relatar que este é o momento em que os professores vão à comunidade para um encontro com os alunos, no qual esses últimos deverão entregar os trabalhos das diferentes disciplinas ministradas no TU. Além disso, relata a falta de recursos financeiros que tem comprometido a realização dessa atividade nos últimos tempos do curso.

Notamos que a compreensão de Tempo Universidade e Tempo Comunidade dos alunos e dos professores é a mesma. Nela, estão os mesmos equívocos. É compreensível que esse seja o entendimento dos estudantes, uma vez que essa também é a visão dos professores. Aqui não se trata de dizer que são bons ou ruins, mas evidenciar as fragilidades da formação, de modo que a pesquisa possa contribuir para o fortalecimento do curso. Essa visão corrobora com a necessidade de um processo de formação dos docentes quanto à aplicação da pedagogia da alternância no ensino superior.

Aqui, vale ressaltar o quarto desafio discutido por Molina (2015), segundo o qual a licenciatura deve se materializar a partir da alternância pedagógica. Portanto, a compreensão adequada ou equivocada do aporte teórico e prático dessa pedagogia vai impactar de modo significativo nos objetivos do curso, na proposta de desenvolvimento da comunidade e no fortalecimento da escola do campo.

Nesse sentido, para dar conta do propósito discutido no parágrafo acima, indicamos que o tipo de alternância que deve ser realizada pelas licenciaturas é a alternância integrativa, ou alternância real, discutida por Gimonet (2007). O autor destaca que a verdadeira alternância não deve ser feita com uma sobreposição do Tempo Escola – na universidade, falamos de sobreposição do Tempo Universidade (TU) sobre o Tempo Comunidade (TC) – ou o contrário, nem mesmo deve ser compreendida como a simples aproximação da teoria com a prática. Ela deve se dar a partir de uma interação profunda do TU com o TC, de modo que a formação seja continuada em espaços diferenciados e com atividades diferenciadas.

Para Gimonet (2007, p. 120), a alternância é a relação teoria e prática, mas não pode se limitar a isso; ela deve “[...] realizar uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de

alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio”.

No sentido tratado por Gimonet (2007), a alternância possibilita processos reflexivos sobre a prática. Cabe às Licenciaturas em Educação do Campo, encontrar os meios necessários para que seja possibilitado ao estudante, momentos em que o mesmo possa compreender a relação entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), de modo a garantir que o vivido, ou seja, a experiência, seja objeto de reflexão, de debate e de aprofundamentos. Não podemos deixar a cargo do estudante encontrar a conexão existente entre TU e TC. É função da instituição formadora, proporcionar as condições cabíveis para que o estudante realize e compreenda a interação entre os diferentes tempos formativos, e aqui mais uma vez, ressaltamos a necessidade de aprofundar o estudo sobre os instrumentos pedagógicos da alternância que possam concretizar essa relação.

Para isso, faz-se necessário compreender o processo da alternância tratado por Gimonet (2007) que está descrito no quadro a seguir:

Quadro 7: Os três tempos da alternância.

O meio familiar, profissional, social ¹⁷	O CEFFA ¹⁸	O meio ¹⁹
Experiência Observações, investigações, análise. (Saberes experienciais)	Formalização-estruturação Conceitualização (Saberes teóricos e formais)	Aplicação-ação Experimentação (Saberes-ações)

Fonte: (GIMONET, 2007, p. 30)

Ao contrário do que muitos pensam, a alternância começa no tempo comunidade, e não no tempo universidade. Ela parte de uma leitura profunda da realidade da comunidade e, no caso das licenciaturas, de uma leitura profunda também da escola do campo, pois nosso contexto de trabalho é a formação docente. Portanto, precisamos ter um diagnóstico aprofundado da escola e da comunidade de origem do estudante, de modo que o currículo possa se organizar sob a

¹⁷ Atividades do Tempo Comunidade que antecipam e preparam o Tempo Universidade.

¹⁸ CEFFA para as Escolas de Alternância da Educação Básica ligadas ao movimento da alternância. Para as licenciaturas, esse é o Tempo Universidade.

¹⁹ Esse é o retorno à comunidade. Colocar em prática o aprendido, novas experimentações e pesquisas em preparação ao próximo Tempo Universidade.

possibilidade de responder, na medida do possível, às necessidades identificadas no diagnóstico realizado.

O primeiro momento da alternância, como dissemos, ocorre no tempo comunidade, no qual o estudante realiza observações, investigações, análises, entre outros. Com base nessas informações, já no tempo universidade, segundo momento da alternância, o estudante apresenta os dados produzidos a partir da vivência no Tempo Comunidade e, fundamentado nessas informações, os professores preparam as aulas de modo a encontrar nos aportes teóricos e práticos, questões que possam responder às necessidades apresentadas pelos estudantes. Cada campo do conhecimento dialogará com os elementos da pesquisa trazidos pelos alunos. De todo modo, o início de cada Tempo Universidade (TU) deve ser precedido da socialização dos dados do Tempo Comunidade (TC). Vale ressaltar que essa socialização não se refere à apresentação dos resumos e das resenhas dos textos bibliográficos indicados, ou da entrega dos exercícios respondidos. Nesse momento de socialização da pesquisa realizada no TC, faz-se necessária a presença de todos os professores da área.

O terceiro momento da alternância é realizado na volta para a comunidade na qual o estudante realiza um novo Tempo Comunidade (TC), em que ele promoverá duas ações: primeira, a devolução para a comunidade e/ou para a escola das discussões realizadas no Tempo Universidade sobre os problemas e potencialidades identificados no diagnóstico realizado no TC anterior (aplicação prática e teórica) e, segunda, a realização da investigação para o próximo tempo universidade – e assim, sucessivamente, segue o ciclo da alternância.

Portanto, Tempo Comunidade não é a realização de um tempo universidade fora do câmpus universitário; ele é o tempo em que o estudante é convidado a mergulhar na sua realidade social e na escola do campo. Os protagonistas do Tempo Comunidade, em primeiro lugar, são os estudantes e os “parceiros da formação”, como são chamados por Gimonet (2007). No caso das licenciaturas, quem são os parceiros da formação? Se trabalhamos com a formação do professor para atuar na Educação Básica, então, nossos parceiros serão os sujeitos da escola: diretores, professores, alunos e pais e os sujeitos da comunidade: movimentos sociais, sindicatos dos trabalhadores rurais, movimentos ambientais e diferentes organizações existentes na comunidade que dialoguem com a proposta de desenvolvimento sustentável do campo.

- **Quanto à organização da formação por área de conhecimento**

Eu acredito que é positivo [...]. **Como eu sempre morei no campo, eu tinha [...] uma professora que dava aula de biologia e geografia, mas a área dela de formação era matemática. O outro era formado em matemática e dava química.** Então, a Educação do Campo, essa área assim [formação por área], ela vai abranger mais. Então se eu chegar lá **“ah, a minha habilitação são quatro, se tiver tanto a vaga para biologia, matemática, física ou química, eu vou ter o conhecimento para poder ensinar aqueles alunos”**, a parte negativa, que eu acredito, é porque é pouco tempo, mas é negativo e no mesmo ponto eu acho positivo. Porque o aluno, se ele quiser mesmo, se ele se dedicar, ele consegue ter a base para dar aula e ministrar o conteúdo nessas quatro disciplinas. **E, no final, ele acaba não ficando nas quatro disciplinas. Ele escolhe uma ou duas, que ele vai fazer uma pós,** que ele vai fazer um mestrado, que ele se identifica mais. Mas se por acaso **um dia se ele precisar ministrar aula para uma dessas disciplinas, porque infelizmente no campo isso acontece muito [...]** (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

Na minha opinião, ela não contribui, porque é uma supercarga para gente como estudante. Você ter que fazer quatro disciplinas no período de quatro anos enquanto uma **pessoa vai passar quatro anos para se formar em uma disciplina. Com certeza ele vai sair bem mais preparado que a gente.** A gente se **sente prejudicado** nessa questão. Porque se fosse para gente escolher, escolheria uma disciplina, seria bem mais proveitoso. [...] você tem o básico de todas as áreas, mas se for para prática mesmo a gente [...] não vai dominar o conteúdo igual [a pessoa] que se forma numa disciplina [...] (ALUNO B, 2017, grifo nosso).

Nossa, **contribuiu e como contribuiu.** Porque [...] deu a oportunidade de a gente ter uma ferramenta, vou usar esse termo, uma ferramenta a mais, **porque como as escolas do campo são as vezes muito precárias, tem muita falta de professor, então a gente ter essa área do conhecimento, ciências humanas e sociais, ciências da natureza e matemática é muito importante.** Às vezes, a gente vai para lá ser um professor da escola do campo, **você estudou só [...] geografia, [...] só história, não estudou português, não estudou sociologia. E você vai dar aula ali de sociologia, você passou ali no seletivo para dar aula de geografia, por exemplo, aí dizem “não, você vai ter de dar aula de sociologia, de português, para completar a sua carga horária e não tem professor para lecionar essas outras disciplinas”.** Então, você vai ficar com essas disciplinas e você não tem o conhecimento então, é obvio que ali, eu acredito que não vai ser uma aula legal [...]. E quando você tem conhecimento um conhecimento adquirido na academia você tem [...] elementos para transformar a Educação do Campo e para transformar [...] em qualidade [...]. Eu até parableno, porque foi muito bem pensado o que eles fizeram, ainda mais para realidade, para nossa realidade do campo, porque não é fácil, não. **Não é fácil a nossa realidade e o professor do campo, ele tem que ser, às vezes, de duas disciplinas, de toda disciplina [...]** (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

A fala da aluna A sobre a formação por área do conhecimento corrobora a discussão feita por Caldart (2011) quando destaca a necessidade da formação multidisciplinar para o professor da escola do campo e a diversidade de disciplinas trabalhadas por uma das professoras de sua escola.

Na compreensão da estudante A, a formação por área do conhecimento alarga a oportunidade do ingresso como docente na escola da comunidade, tendo em vista que esta é uma necessidade da escola. Conforme destaca, “[...] a minha habilitação são quatro [áreas], se tiver tanto a vaga para biologia, matemática, física ou química, eu vou ter o conhecimento para poder ensinar aqueles alunos”.

De acordo com a fala da Aluna A, a formação por área do conhecimento contribui com a necessidade das escola do campo, ao dar condições ao egresso de atuar em quatro campos diferentes, o que de imediato atende a necessidade de professores para atuarem em diferentes disciplinas. Para essa aluna, esse fator se apresenta como uma potencialidade. Além desse ponto forte, a aluna destaca como ponto negativo, o fato de ter pouco tempo para se preparar nas disciplinas citadas anteriormente. Ao mesmo tempo, ela diz que isso também é positivo, pois “[...] é negativo e no mesmo ponto eu acho positivo. Porque o aluno, se ele quiser mesmo, se ele se dedicar, ele consegue ter a base para dar aula e ministrar o conteúdo nessas quatro disciplinas [...]”.

Está presente nessa fala, a questão do tempo para formação nos componentes que constitui a área. Esse é um debate importante que as Licenciaturas deverão enfrentar futuramente. No caso da LEDUCARR, a formação prepara o estudante em quatro campos, tanto para a área de ciências humanas e sociais quanto para ciências da natureza e matemática. Nesse sentido, é válido perguntar se quatro anos é o tempo necessário para garantir a formação desejada na área pretendida, ou se seria necessário repensar uma formação menos abrangente, no que se refere à proposta atual.

Contudo, ao final de sua fala, a aluna destaca que, em um processo de maturidade profissional da docência, o ex-aluno acabará por se decidir por um ou no máximo dois dos campos do conhecimento e vai realizar aprofundamento em nível de pós-graduação em um deles. Sobre essa questão, quero destacar que temos, no Brasil, poucos cursos de pós-graduação multidisciplinar, a exemplo daquele realizado pela Universidade de Brasília – câmpus de Planaltina-DF, para a área de Ciências da Natureza e Matemática. Talvez, isso pode ser um indicativo para começarmos a discutir o tema no âmbito do movimento social e das universidades com linhas de pesquisa em Educação do Campo.

Sobre a mesma questão, o aluno B compreende que a formação por área não contribui muito, pois sobrecarrega demais o processo formativo. Para ele, um aluno

de um curso disciplinar sairá mais preparado do que o aluno de um curso de docência multidisciplinar e conclui que se sente prejudicado com essa proposta, conforme cita: “[...] fazer quatro disciplinas no período de quatro anos enquanto uma pessoa vai passar quatro anos para se formar em uma disciplina. Com certeza ele vai sair bem mais preparado que a gente. A gente se sente prejudicado nessa questão”

Quando o aluno B, aborda a questão de que, o aluno de um curso regular ao habilitar-se em uma disciplina sairá mais bem preparado do que aqueles que fazem a formação por área do conhecimento, expressa a ideia da competição que está alastrada no discurso da universidade que legitima apenas uma maneira de formar o profissional, ou seja, a partir da perspectiva disciplinar fortalecendo o discurso de que um prepara mais que o outro. No entanto, está é uma forma de atribuir ao diferente, um status de inferioridade com vista a diminuir o caráter inovador e ousado da proposta. Por trás desse debate, não está apenas a intenção de inferiorizar o diferente, mas também de negar outra lógica de formação de professores e de produção de conhecimento.

Nessa fala do aluno B, está presente o discurso da invisibilidade no interior da universidade, ao ouvir de outros que “seu curso não é bom”, “você não será tão competente quanto eu, porque é formado em várias áreas”. Está presente a ideia da especialização, da especificidade, da fragmentação, ou seja, para ser especialista precisa estudar apenas um tema de modo aprofundado, sem considerar suas interlocuções. Nessa lógica, basta ao sujeito que ele seja hábil e competente em uma perspectiva liberal de produção do conhecimento. Isso chama atenção para o fato de que a prática da licenciatura precisa alterar esse discurso, se aprofundando ainda mais no propósito da formação por área do conhecimento.

Outro elemento presente na fala do aluno B, é que o mesmo se percebe com dificuldade de dominar a discussão teórica e prática de um ou mais campos do conhecimento para o qual ele está habilitando-se. Essa preocupação nos indica, a necessidade de cuidar melhor da preparação desses estudantes. Aponta para a organização do trabalho multidisciplinar, ou seja, investir esforços para organizar uma formação de modo inter, multi ou transdisciplinar. Esse fator poderá ser atendido uma vez que a formação será potencializada no processo de diálogo com outros campos do conhecimento, ao invés de se dar de forma estanque em cada um dos componentes curriculares.

Para a aluna egressa, a formação por área contribui muito para o contexto da Educação do Campo, dada a falta de professores que tem impactado as escolas do meio rural. Na concepção da ex-aluna, a formação por área se apresenta como uma ferramenta que pode fortalecer a escola do campo na questão mais imediata que perpassa essa discussão, que é o fato de um professor se ver convidado a assumir outras disciplinas para além daquela para a qual é formado. Como indica a fala a seguir: “[...] como as escolas do campo são as vezes muito precárias, tem muita falta de professor, então a gente ter essa área do conhecimento, ciências humanas e sociais, ciências da natureza e matemática é muito importante”.

Mais uma vez, os dados da pesquisa apontam que a formação por área do conhecimento é uma necessidade da escola do campo e, portanto, no âmbito mais imediato, essa é uma das importantes contribuições da Licenciatura em Educação do Campo para a Educação Básica do meio rural. Contudo, não podemos perder de vista que a formação por área do conhecimento foi proposta pelos movimentos sociais e sindicais do campo, como uma opção pedagógica e política no intuito de propor uma nova lógica de formação de professores e de produção de conhecimento.

Outro elemento presente na fala da aluna egressa, é a qualidade da formação que pode ser dada pelos ex-alunos da Licenciatura em Educação do Campo, ao se ver diante desses desafios presentes na escola. Por ser preparado para ministrar mais de uma disciplina, ao ingressar na escola como docente e ser convidado a ministrar aula de português e história por exemplo, o sujeito poderá desenvolver um bom trabalho dada a preparação para desempenhar essa função conforme fala transcrita: “E quando você tem conhecimento um conhecimento adquirido na academia você tem [...] elementos para transformar a Educação do Campo e para transformar [...] em qualidade [...]”.

Ela relata que, ao passar no processo seletivo de professor temporário realizado pela Secretaria Estadual de Educação do estado, o professor, ao chegar na escola, além da disciplina de sua área de formação, precisa ministrar outras disciplinas para completar a carga horária. Dessa forma, a não preparação do professor em outros campos do conhecimento poderá implicar na qualidade do trabalho docente e na formação dos estudantes. Ela termina sua fala destacando a dificuldade da realidade educacional.

Os dados também evidenciam que o propósito da formação por área do conhecimento ainda não foi compreendido pelos estudantes, assim como não foi compreendido pelos docentes. No caso dos alunos, aqueles que são favoráveis pautaram seus argumentos nas vantagens que podem ter ao se inscrever para pleitear vaga de docência em quatro áreas diferentes – o que, em si, não é errado; de fato, essa questão se apresenta como uma potencialidade. Contudo, esse não pode ser o argumento principal, porque foge à proposta discutida por Molina; Sá (2011) e Caldart (2011), apresentada no terceiro capítulo dessa tese.

O propósito da formação docente multidisciplinar é o fortalecimento da escola de Educação Básica do Campo e a construção de uma outra metodologia de formação de professores, a partir de novas epistemologias que superem a concepção fragmentada do conhecimento. Esse propósito visa materializar a inter e a transdisciplinaridade na formação no âmbito acadêmico, como uma maneira de questionar a opção pela legitimação da lógica academista do capital (CALDART, 2011; MOLINA; SÁ, 2011; MOLINA, 2015).

[...] uma argumentação recorrente não só entre os estudiosos da Educação do Campo, mas, de modo geral, entre estudiosos do ensino: o modo como a escola e seu currículo estão organizados se mostram insuficientes para que os estudantes compreendam a materialidade, as contradições sociais, a realidade que os envolvem. Nesse sentido, a formação docente das LEdoCs busca questionar os modos de produção e apropriação do conhecimento historicamente produzido e transposto nos processos escolares. Assim, a formação por AC [Área do Conhecimento] também traz em sua essência a crítica em relação a essa fragmentação do ensino (PAITER, 2017, p. 57).

Segundo Paiter (2017), a formação por área do conhecimento apresenta três questões que nos ajudam a entender melhor o processo de formação de professores para a escolas do campo no contexto das licenciaturas: percepção da realidade, interdisciplinaridade e seleção dos conteúdos. Antes de apresentarmos as discussões feitas sobre esses pontos é importante ressaltar que a autora deixa claro, que as três questões apresentadas nos ajudam a compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem nas licenciaturas, contudo, não são únicas. Estas foram selecionadas pela pesquisa por ela realizada.

Para a autora, “[...] pressupõe entender que a realidade concreta está em movimento dinâmico, deve ser considerada mediatizadora para problematização de situações desumanizadoras e, por isso, um critério para a seleção de conteúdo a serem trabalhados” (PAITER, 2017, p. 64). Em relação à percepção da realidade, a

autora destaca que esse é o elemento que tem pautado o debate pela Educação do Campo, uma vez que é a realidade dos camponeses, de suas comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo que tem ocupado o centro do processo.

Em relação à interdisciplinaridade, Paiter (2017, p. 68) compreende que este elemento é parte do processo de conhecimento da realidade com vista a “[...] alcançar implicações socioculturais transformadoras”. Além disso, destaca que uma peça chave para o estudo da realidade na perspectiva interdisciplinar é o “trabalho coletivo interdisciplinar”, uma vez que “[...] a interdisciplinaridade requer o olhar de várias áreas do conhecimento e especialidades para a problematização e apreensão da realidade [...]”. Para a autora, o envolvimento do grupo de professores na construção do trabalho coletivo deve ser feito a partir da crítica e da construção de diálogos permanentes.

Outro ponto discutido pela autora a partir da utilização da interdisciplinaridade nas Licenciaturas em Educação do Campo, é que este não tem a pretensão de extinguir as disciplinas ou desconsiderar o seu arcabouço teórico, mas sim “[...] de contribuir com a resignificação das estratégias de seleção e o modo de abordagem dos conhecimentos” (PAITER, 2017, p. 69).

Na perspectiva da Educação do Campo, a interdisciplinaridade faz parte de um processo mais amplo, que constitui o processo de compreensão da realidade, ou seja, não se dá somente pela articulação a partir da abstração dos campos disciplinares, mas sim pelo seu caráter dialético da realidade social, contribuindo para a construção de uma visão de totalidade desses processos nos quais os educandos estão inseridos. Por isso, o seu ponto de partida é o estudo, investigação e problematização da realidade concreta, sob o ponto de vista crítico de um coletivo interdisciplinar, no qual se buscam novas relações e articulações, vislumbrando como ponto de chegada o desvelamento de contradições sociais presentes. Esse processo está associado a uma mudança no modo de como o sujeito percebe, entende e age diante da realidade (PAITER, 2017, p. 70).

Quanto à seleção dos conteúdos, Paiter (2017, p. 72) aponta a importância da interpretação correta da palavra conteúdo. Para a autora, os conteúdos devem ser entendidos como “processos de construção do conhecimento”, na materialidade da história e, portanto, não devem ser tratados fora de uma perspectiva crítica.

A escolha do conteúdo a ser trabalhado deve ser assumido pelo coletivo de professores, alunos e comunidade com rigor e criticidade, de modo que estes possam fazer sentido para as pessoas. Ao legitimar os sujeitos citados para selecionar o conteúdo a ser trabalhado, a autora deixa claro que não podemos abrir

mão de sua compreensão a partir do arcabouço teórico historicamente produzido pelos diversos campos da ciência. Acrescenta, ainda, que esse conteúdo deve ter em vista a transformação da realidade (PAITER, 2017).

Nesse sentido, o lugar da teoria e da prática no trato com os conteúdos precisa ser ressignificado na Licenciatura, de modo a se colocar coerente com a proposta da pedagogia da alternância e dos pressupostos implícitos na relação ente educação, trabalho e pesquisa. Vale destacar que apesar de colocarmos os alunos como sujeitos do processo de formação conforme proposta da Educação do Campo e de outras teorias do campo educacional, como por exemplo a proposta freiriana, precisamos aprofundar nessa compreensão e buscar a superação da lógica conservadora e tradicional que ainda está presente na prática pedagógica na qual o aluno é visto como receptor do plano de ensino sem muita participação na proposição e discussão de conteúdos elementares para sua formação.

Com isso, cabe discutir nos mais diferentes cursos de nível superior, qual é de fato o papel do aluno na construção de seu processo formativo. Ele é sujeito desse processo? É um sujeito ativo no sentido propositivo? É ativo no sentido em que também pode participar do debate, mas não na indicação dos conteúdos estudados? Como deve se materializar o perfil de um aluno que seja realmente sujeito de seu processo de formação?

Essas são questões para aprofundamentos e diálogo com os alunos nas licenciaturas como forma de refletir em conjunto para contribuir com a construção de alternativas pedagógicas transformadoras.

- **Como o curso de Licenciatura em Educação do Campo é visto na sua comunidade**

Sendo sincera, tem as pessoas que elogiam muito, falam que esse curso é um curso muito legal, que é uma oportunidade [...] que a universidade abriu e ser assim nas quatro disciplinas, e já tem outras que não concordam. Porque eles estudam quatro anos para sair com uma área de ensino. **Quem eu já ouvi criticar são outros professores. Que eles não acham justo estudar, por exemplo, quatro anos para dar aula em matemática e a gente passa quatro anos para dar aula em quatro áreas.** Eles dizem que nós vamos sair incapacitados, porque quatro anos é um período muito pouco. E tem aqueles outros que elogiam (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

Eu acho que a população [...] não tem muito conhecimento. Agora alguns que são da área da educação [...] **não veem com bons olhos por a gente fazer quatro disciplinas. Eu acho que muitos têm medo da gente,**

principalmente quem vive de seletivo [seletivo refere-se ao processo seletivo para professor temporário], **conseguir tomar o lugar deles** [...] (ALUNO B, 2017, grifo nosso).

[...] tudo o que vem às vezes de primeiro momento causa impacto. E quando foi nas primeiras conversas com as pessoas, que diziam “ah, esse curso, nossa que curso é esse [...]?” **quando eles começaram a ver e a perceber a importância desse curso por área do conhecimento em mais disciplinas, eles começaram a ver com outro olhar. [...] os egressos, quando eles assumiram as escolas como professores pelos seletivos que revolucionaram, eles começaram a dizer “nossa, esse curso é muito bom! Ah, eu quero fazer. Quando é?”**, e aí perceberam também as oportunidades porque **o egresso na Educação do Campo** nas escolas **tem muitos que conseguiram passar em seletivo**, também por causa disso [...] pegaram justamente duas ou três disciplinas porque eles foram formados [...]. **Então, isso foi muito bom e as pessoas começaram a ver “nossa, tem mais oportunidade também de fazer”**, e isso se torna **mais um ponto [...] ponto positivo, porque teve mais oportunidade de concorrer ali em mais disciplinas** [...] porque é diferente um professor egresso da Educação do Campo, para um professor da zona urbana, entende? [...] (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

A aluna A relata que, na comunidade, o curso é bem visto e valorizado, inclusive pelo fato de ser organizado por área do conhecimento. As críticas que recebe, no entanto, advêm da mesma questão pela qual é elogiado. Ela destaca que essas críticas vêm de pessoas que se sentem prejudicadas por ter estudado quatro anos para se habilitar em uma disciplina, enquanto o estudante da Licenciatura em Educação do Campo de Roraima faz a mesma coisa e se habilita em quatro áreas do conhecimento.

Essa crítica apresentada pela aluna A aparece também na fala do aluno B, ao relatar que os licenciados de forma disciplinar se sentem ameaçados pela presença dos alunos licenciados por área de conhecimento, tendo em vista que, em um processo seletivo, isso poderá aumentar a concorrência em pelo menos quatro disciplinas.

O relato da aluna egressa destaca que, em um primeiro momento, por falta de conhecimento do curso, a comunidade tende a criticá-lo negativamente, ao passo que, com a convivência e, de certo modo, acompanhando as idas e vindas do estudante do Tempo Universidade para o Tempo Comunidade, a visão começa a se modificar e das críticas surgem os elogios. Parte dessa mudança se dá pela atuação dos estudantes e dos egressos que conseguiram passar nos processos seletivos para professor temporário e foram trabalhar nas escolas do campo, conforme cita: “[...] os egressos, quando eles assumiram as escolas como professores pelos seletivos, [...] revolucionaram”.

Em relação à docência por área do conhecimento, Caldart (2011, p. 129) destaca que o eixo principal do projeto educativo “não deve estar na questão da docência por área do conhecimento; ela é apenas umas das ferramentas escolhidas [...] para desenvolver uma das dimensões [...] do projeto de formação de educadores [...]”.

Outro aspecto que vale ressaltar na fala da aluna egressa é a atuação do ex-aluno do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima como docente na escola do campo, que, ao assumir seu cargo, teve condições de ministrar de duas a três disciplinas em sua área de formação.

Outro fator importante a ser destacado na fala dos alunos é que o “emprego” é um condicionante para o ingresso no curso. Essa é uma questão que precisaremos amadurecer nas Licenciaturas em Educação do Campo, uma vez que pretendemos a construção de uma identidade profissional para além da profissionalização. Talvez novas pesquisas sejam necessárias para uma melhor compreensão desse fato.

- **Sobre a alternância na formação**

[...] para começar, **se ele fosse regular, eu não teria vindo [...]**. Então, quando a gente soube do curso, eu conheci dois rapazes que já faziam e eles me explicaram como funcionava. **E naquele tempo eles falaram que tinha o alojamento, que tinha toda essa questão de alimentação, então isso foi mais uma motivação para que a gente se inscrevesse.** Se ele fosse regular, eu acredito que muitos dos meus colegas não participariam. [...] [...] (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

Sim, em caso de alternância sim, porque **eu não conseguiria fazer um curso regular; na situação que a gente, vive não teria como.** Com certeza. Sem essa alternância, eu e muitos não estaríamos estudando (ALUNO B, 2017, grifo nosso).

Com certeza, isso contribuiu bastante, [...] isso contribui porque todo mundo que está lá, a grande maioria trabalha²⁰. Trabalha nas escolas das vilas, e eles têm mais aquela oportunidade [...]. **Também um outro fator é a questão do pessoal da Educação do Campo, eles não ter residência na cidade, então ficava mais difícil, se não fosse na alternância [...] porque não tinha como se manter aqui,** quatro, cinco, seis anos direto [...]. E também a questão que, na alternância, a pessoa pode trabalhar, ele leva a sua vida de forma diferente porque como é em alternância, vai ter que vir o tempo na universidade, mas é um tempo que dá para ele conciliar com as atividades que ele faz lá na comunidade (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

²⁰ Refere-se à turma egressa.

A fala dos três entrevistados aponta a necessidade da alternância na Licenciatura em Educação do Campo como elemento fundamental para o acesso das pessoas que moram no meio rural.

Essa é uma discussão importante para as licenciaturas, haja vista que até mesmo a permanência do curso na universidade tem sido questionada, pois, segundo a gestão, a alternância encarece a formação, e a falta do alojamento complica o acolhimento do estudante. Contudo, a pesquisa indica que ela é fundamental para o acesso e a permanência. Portanto, é preciso pensar, sim, em políticas de fortalecimento da alternância no nível superior para camponeses e indígenas.

Conforme citado anteriormente, a alternância necessária na Licenciatura em Educação do Campo é a alternância integrativa ou alternância real. Para Gimonet (2007), a alternância real integra dialeticamente os diferentes tempos formativos, Tempo Escola ou como na academia, Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Ela é mais ampla que a simples relação teoria e prática; ela deve se constituir em um processo de aprofundamento e transformação da realidade a partir dos processos educativos desenvolvidos na escola, na comunidade e na universidade.

Para Gimonet (2007), a alternância deve ser compreendida a partir de um conjunto de elementos, que chamou de sistema educativo. Para o autor, o centro da formação por alternância é o estudante, que precisa ser colocado em contato com um projeto educativo sólido, com uma intencionalidade formativa clara. Outro elemento tratado é a centralidade da experiência na formação, ou seja, do trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, é relevante a discussão feita por Caldart (2009), ao destacar a importância da escola vincular-se à vida, e acreditamos enquanto Movimento da Educação do Campo, que a alternância é um dos elementos pedagógicos que pode materializar essa intencionalidade.

A escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho. Não se trata, pois, de construir na escola uma vida à parte, com atividades que sejam meros artifícios didáticos. Pistrak dizia que uma escola-laboratório nunca conseguiria substituir a realidade palpitante da vida. Por isto sua pedagogia incluía alguns aspectos fundamentais nesta perspectiva: o trabalho social da escola, o envolvimento dos estudantes de mais idade em atividades produtivas da sociedade em geral, a preocupação com a apropriação da ciência do trabalho e de sua organização, o vínculo da auto-organização dos educandos na escola [...] (CALDART, 2000, p. 12)

Além do ingresso e permanência, a alternância na formação é imprescindível para a relação entre educação e trabalho. É por meio dos diferentes tempos formativos, Tempo Universidade e Tempo Comunidade, que a formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo estabelece a relação teoria e prática, materializa a produção de conhecimento a partir da pesquisa, traz a realidade do estudante e da comunidade para o processo de ensino e aprendizagem, bem como organiza a formação a partir das necessidades das escolas de Educação Básica do campo e das comunidades rurais. Sobre a relação entre educação e trabalho:

A inexistência da relação entre a educação e a comunidade é eliminada pela alternância, através da tomada de consciência da atividade profissional como fonte de formação; pela participação da família (comunidade) e de todo o contexto, que contribui na ação educativa; e, pela sua organização em torno da associação e do meio, provocando interrogações, promovendo o crescimento e transformação dos envolvidos (GNOATTO, 2006, p. 83).

De acordo com Gnoatto (2006,) a natureza e a especificidade da Pedagogia da Alternância, requer uma forte ligação entre o estudante em formação e sua realidade, exigindo uma inserção orgânica na comunidade de modo a suscitar interrogações, novas construções, produção de conhecimento e transformação, ou podemos dizer, alguns indícios de transformação do sujeito, da comunidade e do meio em geral.

O autor enfatiza, que é por meio da alternância, da educação e da relação entre a escola e a comunidade que o processo educativo se torna significativo e amplo, não se restringindo apenas ao ambiente escolar, uma vez que a alternância pode provocar processos de “inovação e desenvolvimento de todo o contexto” (GNOATTO, 2006, p. 83).

Nesse sentido, Manfio (2006, p.61) apresenta uma discussão importante sobre a necessidade de compreendermos melhor a Pedagogia da Alternância, sendo que, a utilização dessa pedagogia está para além da compreensão de uma didática criativa no processo de ensino e de aprendizagem, ela objetiva a apropriação pelo alternante, ou seja, pelo sujeito em formação de um “[...] modo de pensar a vida, o trabalho, a história e o desenvolvimento local como prática de construção de um mundo melhor para todos”.

Dessa forma, a alternância nas licenciaturas se faz uma pedagogia importante não apenas por permitir o acesso dos camponeses à educação de nível superior, mas, sobretudo, por materializar outra lógica de ser universidade e fazer formação de professores. Os elementos citados: novo modo de pensar a vida, a compreensão da discussão do trabalho, a compreensão da historicidade e o fortalecimento do campo e da escola do campo, precisam ser objeto da intencionalidade pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

- **Compreensão sobre a relação teoria e prática**

[...] **a teoria você está escutando [...], na prática você está executando, [...].** Eu digo assim, como eu, que já estou em sala de aula, não são as aulas, **não é a graduação que faz o professor, e sim quando você está dentro da sala de aula.** Porque quando você está ali é quando você vai colocar em prática tudo o que você aprendeu. Você ser o aluno é uma coisa, e você ser o professor é outra [...] (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

[...] minha compreensão é assim que a teoria a gente adquire aqui [na universidade] [...] na sala de aula, e a prática a gente desenvolve na nossa comunidade. Isso é o que eu compreendo. [...] A gente já teve algumas disciplinas que a gente tinha a parte teórica aqui e na comunidade desenvolvia a prática. **Uma foi tópicos em agricultura I e II, que a gente desenvolveu o projeto lá, e teve outra que a gente teve que ir a campo fazer a pesquisa para fazer projeto científico [...]** (ALUNO B, 2017, grifo nosso).

A teoria e a prática ela é fundamental para o processo de emancipação do sujeito. Ela é fundamental para o processo de conhecimento, porque, no meu caso, **eu acho que não existe uma educação transformadora se não houver esse link [relação] da prática com a teoria, tem que ter. Ela não pode ser desvinculada uma da outra** (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

Os três entrevistados apontaram a importância da relação teoria e prática na formação do professor. Eles compreendem que os dois estão imbricados e que isso fortalece a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A aluna A fala sobre a importância da prática com a inserção do aluno na escola para a construção de uma verdadeira identidade profissional docente, sobretudo, quando destaca que “não é a graduação que faz o professor, e sim quando você está dentro da sala de aula”. Isso reforça a necessidade de a licenciatura se aproximar de forma mais concreta da escola básica como um indicativo de oferecer ao estudante um espaço para construção da prática docente durante o Tempo Comunidade, de modo que este não seja realizado apenas no

estágio supervisionado ou nas atividades do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A aluna egressa destaca a importância da prática para uma educação transformadora, o que está relacionado com as ideias de Caldart (2012) ao enfatizar que, para a educação ser de fato transformadora, é preciso que a prática pedagógica também permita o desafio de se fazer inovadora.

A relação teoria e prática é condição inerente ao processo de ensino e aprendizagem para superação da cisão entre formação propedêutica e trabalho manual. Segundo Freitas (2012, p. 99), “A organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática, porque é desvinculada do trabalho material. Portanto, neste contexto, só pode criar uma prática artificial, que não é trabalho vivo”.

Para Caldart (2011b), a relação teoria e prática deve ser feita a partir da pedagogia da práxis social dentro e fora do ambiente escolar, tendo em vista os objetivos formativos que se pretende atingir com a formação desenvolvida.

Consideramos que é necessária a vivência da relação entre teoria e prática no interior do próprio ambiente escolar, ainda que não tenha como se esgotar dentro da escola e também que essa relação não possa ocorrer em todos os momentos e em todas as situações de aprendizagem (pelo tempo e pelas condições objetivas que isso exigiria). Essa convicção se apoia em uma concepção de conhecimento que supõe o movimento de práxis e no objetivo formativo (estratégico para a classe trabalhadora) de atuar na perspectiva de superação da contradição entre trabalho manual e intelectual (CALDART, 2011b, p. 80).

Nesse sentido, a escola da classe trabalhadora precisa ter como foco o trabalho material, conforme cita Freitas (2012), e a relação teoria e prática, que se fazem elementos necessários para a construção e compreensão do trabalho socialmente útil.

Na relação teoria e prática na formação do educador do campo, além das questões citadas, também pretende criticar a mera transmissão de conteúdo. Isso não significa minorar o conteúdo no espaço acadêmico, mas sim pautar a necessidade de ressignificá-lo ao estabelecer conexão do mesmo com a realidade dos sujeitos na dimensão da totalidade (CALDART, 2011b).

Nas licenciaturas, a relação teoria e prática, pelos apontamos da literatura consultada, permite-nos afirmar que deve ser compreendida a partir da relação

educação e trabalho como princípio educativo. Portanto, a prática deve estar imbuída de teoria, e a teoria deve conter os elementos da prática.

A relação teoria e prática nas LEdoCs é uma dimensão da alternância que se expressa a partir da vivência do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade. Por essa razão, essa formação precisa ficar atenta tanto à realidade das diversas comunidades de origem dos estudantes, quanto ao arcabouço teórico das ciências, de modo que a teoria possa dar condições às pessoas de melhor compreender o mundo, sua realidade local e global, ressignificar sua prática e construir novos conhecimentos, assim como a atividade prática, ao ser imbricada na práxis social dos discentes, deve contribuir para a ressignificação da teoria de modo dialético.

- **Dificuldades que são enfrentadas ao fazer inserção na escola da comunidade**

[...] eu já tenho experiência em três escolas [...]. Na primeira escola, eu fui ingressar no PIBID²¹ **eu não tive nenhuma dificuldade, a escola, os professores, todos eles aceitaram bem**, mas vem uma questão, por exemplo, eu trabalhava com reforço, com doze alunos do sexto ano, desses doze alunos, participaram sete, alguns os pais **diziam que não ia mandar, [...] outros não vinham por causa da distância**. Porque não dava tempo de ir em casa, tomar banho, almoçar e voltar para passar o dia todo na escola. Então, foi uma das dificuldades que eu enfrentei para desenvolver isso. Já quando eu vim para cá, que também é na área do campo, eu não tive nenhuma dificuldade [...] (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

Eu não enfrentei dificuldades. Fui muito bem recebida pela comunidade e também pelo fato de saber ficar observando ali um pouquinho e dialogar [...] chegar e me apresentar. Sempre fui muito bem recebida pelos professores, pela gestão da escola. Então, eu não tive essa dificuldade [...] (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

É muito interessante observar que, no relato, as alunas destacam não ter dificuldades na aproximação com a escola. Isso para a licenciatura é algo muito importante, pois indica que há a possibilidade de diálogo e de parcerias mais concretas, no sentido de potencializar a formação do futuro professor do campo.

Cabe à licenciatura dar os primeiros passos para uma relação mais efetiva entre a universidade e a escola de Educação Básica. Precisamos amadurecer o processo de construção de pontes para além do PIBID e do estágio curricular.

A inserção do acadêmico na escola de Educação Básica e na comunidade é parte da dinâmica da alternância no curso de formação de professores

²¹ Programa de Bolsa de Iniciação à Docência.

desenvolvidos pelas Licenciaturas em Educação do Campo. Ao vivenciar os diferentes tempos formativos na alternância, o estudante é colocado em situação de “encontrar o outro”, conforme cita Gimonet (2007):

[...] O encontro com os outros, como modelo de identificação, é uma condição importante da construção da identidade, da educação e da orientação. Chegar a ser gente supõe confrontar-se com os outros e com as coisas para posicionar-se em relação às realidades e a vida. A alternância oferece estas oportunidades de confronto com a realidade, com suas sujeições, exigências e os esforços que ela impõe. [...] Estas condições são importantes para que se elaborem os projetos e a orientação para que cada um encontre sua bússola interna para orientar-se e não simplesmente ser orientado. Por isso importa também implementar uma pedagogia do encontro (GIMONET, 2007, p. 95).

Com base em Gimonet (2007), quando trata sobre a necessidade de implementar a pedagogia do encontro, podemos afirmar que a inserção do universitário na escola e na comunidade precisa ser pensada a partir da pedagogia do encontro, ou seja, a inserção do acadêmico precisa ser planejada e preparada pela equipe de formadores da licenciatura, de modo que este encontro entre o aluno, a escola e a comunidade seja formativo e possa propiciar momentos de vivências e de aprendizagens sociais e profissionais para o discente, a equipe da escola, a comunidade e para a universidade.

Para garantir que essa relação possa ser solidificada e materializada na prática pedagógica do curso de Licenciatura em Educação do Campo, insisto que se faz necessário a construção de instrumentos pedagógicos que potencializem essa relação. Entre os instrumentos da Pedagogia da Alternância, desenvolvida nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR) existem alguns instrumentos como o plano de estudo, o caderno da realidade e o caderno de acompanhamento que vale a pena estudar e conhecer o seu princípio pedagógico. Não defendo que seja aplicado exatamente como é feito nas EFAs e CFRs, mas precisamos de instrumentos pedagógicos mais efetivos de integração entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade.

- **Acolhimento da universidade ao estudante do LEDUCARR**

Há uma diferença, primeiro você fala: eu sou da Educação do Campo, as pessoas falam “que isso, que curso é esse? Existe isso aqui?”, e eu digo que sim. Nós somos a segunda turma [...] então você nota que é um

curso que já vai para oito anos aqui na UFRR²² e é pouco falado, pouco visto [...]. **Hoje a gente já vê algumas pessoas que conhecem [...] tem alunos nossos envolvidos no Aprenda Mais, também na monitoria do Clube Fale Mais.** Eu acho que essa parte também vai um pouco de os alunos se preocuparem em divulgar, ocupar os lugares dessas bolsas de monitoria, do PIBID e de extensão. E estar mostrando o que é o nosso trabalho, o que a gente tem feito aqui. **Por que como alguns dizem “que nós não vamos ser tão capacitados assim para dar essas quatro disciplinas”, mostrar que nós somos sim capazes, que nós estamos aqui para estudar e para aprender.** Então, a gente precisa ainda mostrar muito o LEDUCARR dentro da universidade (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

A gente enfrenta muita dificuldade. [...] a gente tem dificuldade pela falta de transporte, pela falta de alimentação, que a gente toda vez tem [...] que estar batalhando para conseguir, e, alojamento também, que a gente nunca tem um local certo para ficar. **Eu me sinto privilegiado,** por mais que tenha as dificuldades [...], mas eu me sinto honrado **em participar da graduação aqui na Universidade Federal,** porque **na minha família, eu acho que era um sonho ter alguém fazendo um curso,** que no nosso caso lá, éramos em sete e o único que está se formando e depois de velho sou eu [...] (ALUNO B, 2017, grifo nosso).

Eu me sentia assim, muito bem, porque eu sempre procurei viver a universidade. [...] então, eu estou aqui o tempo todo [...] participar das semanas acadêmicas, de congresso, de reunião de estudantes, de manifestações de estudantes [...]. Toda semana pegava um livro e levava para casa. **E sempre vivi assim, levando o nome do curso.** Participava, que essa era uma das minhas estratégias. **“Ah, vai ter uma semana acadêmica, vou ver se entro de monitora, aí já é Educação do Campo e tal”, aí as pessoas falavam assim “ah, e esse curso existe é?”** [...] foi por uma questão de vivenciar a universidade, mas também uma estratégia de levar o nome do curso (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

A aluna A relata o desconforto vivenciado por causa da invisibilidade do curso no âmbito da universidade e, mais uma vez, traz a reação dos alunos de outros cursos de licenciatura que não são organizados por área do conhecimento, os quais questionam a capacidade técnica dos alunos da LEDUCARR ao terminar o curso. Ela apresenta alternativas de enfrentamento que podem ser realizadas pelos estudantes para conquistar o respeito dos demais acadêmicos. São boas estratégias sim, porém essa não deve ser uma ação que recaia unicamente sobre os ombros do estudante. É dever da instituição, do curso e dos professores desenvolver ações de acolhida e de valorização do estudante e da identidade do curso na academia.

A legitimação de um curso se dá, entre outros fatores, pela imagem que o estudante passa para a sociedade. Se o aluno não se sente acolhido, ou vive situações de desconforto, que colocam em xeque o valor social do curso, isso de certo modo poderá implicar a defesa ou não pelo estudante do curso com relação a outras pessoas na comunidade.

²² Universidade Federal de Roraima.

O aluno B destaca as dificuldades relacionadas à falta de um espaço que seja, de fato, da LEDUCARR. O curso não tem estrutura física e utiliza estruturas cedidas pela Reitoria – a cada Tempo Universidade, é necessário retomar uma série de negociações para utilização de salas de aula, espaço para dormitórios, acesso ao restaurante universitário, entre outros. Além disso, ele relata o orgulho de poder acessar um curso de nível superior em uma universidade pública federal. Conclui sua fala trazendo a marca da exclusão que atinge muitos brasileiros, ao dizer que é o primeiro de sua família, relativamente grande, a ter acesso ao nível superior, mesmo não tendo idade equivalente à maioria dos alunos que ingressam na universidade.

A aluna egressa relata não ter sentido dificuldades em relação ao acolhimento. O que chama atenção é que ela se fez acolher. Essa não foi uma ação do curso ou da universidade como um todo; a iniciativa partiu da aluna – o que é louvável, porém não exime a instituição de sua responsabilidade na política de acolhimento.

Outro ponto que vale destacar na fala da aluna egressa, quando ela diz que sua participação em várias atividades da universidade era uma estratégia “[...] participava, que *essa era uma das minhas estratégias*. Ah, vai ter uma semana acadêmica, [...] aí as pessoas falavam assim “ah, e esse curso existe **é?**”. O que ela chama de estratégia é, na verdade, uma resistência ao instituído. O curso de Licenciatura em Educação do Campo dentro da universidade é uma resistência à lógica classista que deixa os trabalhadores fora da academia. O instituído é que, no espaço da universidade pública, impera a lógica da hegemonia da classe dominante, daqueles que detém os meios e o modo de produção. A exemplo disso, podemos observar o papel da ciência na produção de conhecimento através de pesquisas que favorecem o projeto de sociedade do capital, aumentando a diferença entre ricos e pobres.

Se tomarmos por base as pesquisas para a área rural, o que temos de produção e investimentos científicos para os camponeses? Poucas iniciativas que fortalecem a classe trabalhadora do campo e seu projeto de sociedade, ao passo que para o agronegócio temos muito mais elementos, desde metodologias, técnicas, manipulação genética, à mecanização entre outros, aos quais os camponeses pouco têm acesso.

Em relação ao aluno da Licenciatura em Educação do Campo, é preciso propor políticas de acolhimento no interior da universidade. Essas propostas deverão ser frutos da luta de alunos, movimentos sociais e professores, tendo em vista que a organização da universidade pública, não inclui os mais pobres; portanto, sugiro que sejam criadas comissões de alunos, movimentos e professores que possam pensar estratégias e políticas de acolhimento que deverão ser negociadas com a gestão da universidade. Essa ação é necessária, pois a criação desses grupos ancora-se no princípio da auto-organização dos estudantes, já discutido anteriormente. Além disso, acolher o estudante é um dever da universidade e ser acolhido é um direito do aluno de todo e qualquer curso universitário.

Vale ressaltar que a política de acolhimento em um curso como a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) é muito mais que uma cerimônia festiva. A política de acolhimento na LEdoC passa por infraestrutura que inclui dormitórios, sala de aula, sala de estudo, laboratórios para os campos das ciências que necessitam desse espaço de ensino e aprendizagem, de salas de aula, material didático adequado, alimentação entre outros fatores.

- **Compreensão sobre a auto-organização dos estudantes**

Eu já ouvi falar [...]. A gente vê que em outras universidades os alunos são bem organizados, acontece tal coisa e eles se juntam, vamos militar, vamos atrás. **Aqui também aconteceu, mas na nossa realidade, eu acho que nossos alunos são muito dispersos. Se reúnem e quando acabou o TU cada um vai para sua comunidade e pronto.** E em outras universidades parece que não. Que apesar de estar longe eles não têm isso. Teve uma professora que também trouxe a experiência de lá [Universidade Federal de Rondônia]. E lá os alunos [...] **se não tem alojamento, vamos ocupar.** [...] eles são muitos alunos. **Então, além de ser o número, são organizados,** têm um objetivo [...]. **Agora aqui não.** Eu vejo que falta um pouco de motivação, mais envolvimento dos próprios estudantes. Eu acho que ainda tem muito aquela separação Matemática e Letras. Isso dentro do LEDUCARR [...] (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

Sei não (ALUNO B, 2017).

A auto-organização do aluno é uma questão ampla. Tem a questão de “ah, eu vou me auto-organizar [...] e fazer os meus trabalhos e com a minha função de aluna, de pesquisadora, de desbravadora do conhecimento”, **mas também é auto-organizador a questão de ver como eles se organizam nos movimentos para reivindicar direitos,** melhorias [...] (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

A aluna A compreende o processo de auto-organização dos estudantes como um instrumento de luta por direitos e por melhores condições de permanência dos educandos no curso. Percebe que ela é importante e necessária no contexto das Licenciaturas em Educação do Campo. Contudo, não se inclui no processo de auto-organização.

A aluna egressa amplia a compreensão do conceito citado do interior da licenciatura para a incorporação desse princípio nas práticas coletivas, a partir da participação em movimentos sociais. O aluno B, por sua vez, disse não ter compreensão sobre o termo em discussão.

Sobre a auto-organização dos estudantes Pistrak (2000, p.177) destaca a necessidade de construir a ideia do coletivo. O autor ressalta que um coletivo é muito mais que um conjunto de pessoas reunidas em um determinado lugar. Para ele “[...] O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido a suas partes, o coletivo apresenta propriedade que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade”.

Para Pistrak (2000), o coletivo é formado quando os sujeitos que o constitui se percebem unidos por interesses comuns. E para criarmos na escola um coletivo, somos impelidos a construirmos interesses que dialoguem com a necessidade de todos. Para o autor a escola:

Só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo [...] no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil [podemos estender para estudantes de modo geral], e não apenas o lugar de sua formação; nós nem chegaremos a dizer que ela deve ser o lugar de sua formação, se esta palavra não exprimir a ajuda que se deseja dar às crianças [podemos estender para estudantes de modo geral] para que cresçam e assumam sua própria educação, reduzindo-se simplesmente à “influência” educativa do pedagogo sobre uma determinada criança [podemos estender para estudantes de modo geral] (PISTRAK, 2000, p. 177-178).

Ao tratar sobre a importância do coletivo no processo de auto-organização dos estudantes Pistrak (2000) destaca que o coletivo surge da necessidade de formar nas pessoas a ideia e a vivência da coletividade, e da responsabilidade, pois a concepção do coletivo criará por si a auto-organização.

Sobre isso, o autor destaca que existem dois tipos de auto-organização. O primeiro tipo tem o objetivo de ajudar o professor e a escola. Portanto, a auto-organização pauta-se no regime escolar determinado pela equipe pedagógica que

organizará a administração do tempo. Assim, haverá uma divisão das responsabilidades entre professores e um grupo de alunos que terão a função de gerir as outras crianças (aqui, podemos trazer para o contexto do nível superior, no qual trabalhamos com jovens e adultos). O autor afirma que este tipo de organização objetiva a comodidade dos professores e pode incorrer em vários equívocos, em que a auto-organização será estranha aos sujeitos, uma vez que não foi pensada por eles (PISTRAK, 2000).

O segundo tipo de auto-organização é o mais adequado, pois apresenta solidez suficiente para desenvolver a verdadeira ideia de coletividade. Para o autor, esse segundo tipo de auto-organização se desenvolve:

[...] na medida em que o círculo das preocupações infantis se amplia, crescendo a ideia da necessidade da auto-organização. Este tipo é mais sólido tem uma base mais ampla; e mais, cria condições favoráveis ao surgimento [...] de novos interesses, ao aparecimento de uma curiosidade sã e maior. A organização em si mesma é fecunda para as tendências não reveladas nas crianças, mas este tipo de auto-organização implica a realização de condições preliminares (PISTRAK, 2000, p. 180).

A discussão de auto-organização encontrada em Pistrak (2000) fala desse tipo de atividade desenvolvida na educação infantil; contudo, compreendemos que os elementos apontados pelo autor também podem ser estendidos para trabalhar com estudantes adolescentes, jovens, adultos e idosos. O autor chama atenção que esse segundo tipo de auto-organização requer três condições preliminares.

A primeira condição é que a auto-organização não deve ser inserida no contexto educativo de modo natural, ao se deparar com uma situação que requer ações de auto-organização dos estudantes. Com essa proposição do autor, podemos aferir que ela precisa ter intencionalidade, ser planejada e acompanhada.

A segunda condição refere-se à organização e ao trabalho com o ensino e a aprendizagem de modo que aconteça uma interação entre o ensino e a compreensão da educação de modo geral. “[...] deve-se organizar o trabalho de modo que o ensino seja compreendido *pele espírito das crianças como uma ação importante para sua vida*”. Desse modo, o processo se pautará na necessidade do estudante e o introduzirá no processo de auto-organização (PISTRAK, 2000, p. 181 grifo do autor).

A terceira condição diz respeito ao “papel do pedagogo”, pois segundo Pistrak (2000, p.181), no processo de educação infantil, é necessário o papel do profissional

citado para ajudar na auto-organização, de modo que possam “desenvolver seus interesses sociais”.

Na formação de professores para a escolas do campo, entendemos que a auto-organização dos estudantes é importante para o desenvolvimento sustentável do campo e da escola de Educação Básica, uma vez que estas questões demandam a participação efetiva dos camponeses na proposição e na luta por políticas públicas que possibilitem a materialização e a produção da vida nesse território.

Para a Licenciatura em Educação do Campo, sugiro que sejam criados grupos de organicidade constituídos por alunos no Tempo Universidade e Comunidade. Algumas LEdoCs, a exemplo da Universidade de Brasília já tem a experiência com coletivos de alunos em grupos de organicidade que foram discutidos por Barbosa (2012) em sua tese de doutorado. Porém, desconheço alguma universidade que tenha grupos de organicidades para o Tempo Comunidade (TC). Apesar disso, defendo que esse instrumento seja estendido também para o TC.

Porque organicidade no Tempo Comunidade (TC)? Conforme discutido na Pedagogia da Alternância, Tempo Universidade e Tempo Comunidade são tempos formativos, ou seja, os alunos estão em formação na universidade e na comunidade. Sendo assim, indico que a organicidade seja estendida também para o TC com momentos de diálogo entre os estudantes, nos quais poderão ser planejadas a realização das atividades de TC na comunidade e na escola, bem como a avaliação e o acompanhamento das atividades de inserção realizadas pelos discentes.

- **Atividades que contribuíram para o processo de auto-organização dos estudantes**

Foi passado trabalhos mais em grupo. Quando tinha, por exemplo, o Tempo Comunidade que era nos polos [...]. Então, foi assim, **de certa forma, se você vai trabalhar em grupo, principalmente em [citou uma das disciplinas] porque a professora passava muitas questões de experimento.** O grupo tinha que se organizar para que pudesse fazer aquele experimento [...]. (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

Não, para ser sincera, não tinha, não. Porque quando nós chegamos em 2010, foi tudo por questão nossa [...]. Tanto das humanas, quanto da matemática, de lutar, de “ah, vamos nos organizar pra montar o centro acadêmico”, mas partiu de nós [...]. **Porque lá nas escolas onde nós estudamos no campo, a gente tinha grêmio estudantil, que nós organizávamos para isso.** Então [...] partiu da nossa curiosidade de

estarmos envolvidos nos movimentos sociais e estudantis (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

A fala da aluna A expressa que a atividade de auto-organização se deu ao realizar os trabalhos de Tempo Comunidade de uma das disciplinas do curso que foi planejada e orientada para ser feita em grupo. Notamos que essa ideia se apresenta como uma visão bem restrita do termo “auto-organização”, constante nos referenciais teóricos da Educação do Campo.

A aluna egressa disse não ter tido esses referenciais em seu tempo de estudante. A auto-organização partiu da turma e só depois tiveram o apoio de alguns professores. O aluno B não respondeu à questão.

A vivência do processo de auto-organização durante a licenciatura é essencial para a formação do perfil de professor. Isso não se aprende apenas pela teoria. É necessário experimentar o processo organizativo, a exemplo dos movimentos de alternância, as EFAs com os grupos de trabalho e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que possibilitam essa prática por meio dos grupos de organicidade. Consideramos importante que as licenciaturas incorporem em sua estrutura curricular atividades que tenham como objetivo a auto-organização.

Para a Educação do Campo, a organicidade dos estudos em coletivos que possibilitem a experimentação de gestão e direção é um elemento formador. Esse elemento se inspira na pedagogia socialista e tem como objetivo a construção da ideia e da vivência da coletividade, pois, conforme cita Freitas (2009, p. 93), “[...] a construção coletiva do futuro, só pode ser aprendido por meio da própria vivência da vida coletiva”.

Para Freitas (2009, p. 94), a proposta educativa para a classe trabalhadora precisa superar a compreensão capitalista de que o individual está acima dos interesses sociais e que estes são antagônicos. Para o autor, a prática da coletividade não é a negação “pura” do individual, ela vai para além dessa compreensão. O individual deve ser continuamente confrontado pelo coletivo, pois a “própria individualidade necessita do coletivo para completar seu desenvolvimento e aprimoramento” conforme é assinalado na teoria de Pistrak, o coletivo é um elemento educativo.

A vivência da coletividade como elemento educativo implica admitir que nas práticas sociais devem haver momentos tanto para o coletivo quanto para o individual, em um movimento dialético em que não deve haver a primazia de um

sobre o outro. Desse modo, a luta a ser empreendida é pela produção e desenvolvimento de novas sociabilidades em que o individual e o coletivo possam dialogar sem excluir as pessoas (FREITAS, 2009).

Outro fator discutido por Freitas (2009, p. 95) é que a pedagogia desenvolvida por Plstrak, na qual o processo de auto-organização dos estudantes é um elemento formador, possui uma “concepção materialista histórico dialética de mundo” e que, portanto, concebe a formação humana como um fenômeno histórico do meio em que está inserida. Essa concepção tem “a natureza como cenário e a sociedade humana como parceira solidária [...]”.

Portanto, a partir das contribuições de Freitas (2009), podemos ter como indicativo que o processo de auto-organização dos estudantes na Licenciatura em Educação do Campo é um elemento necessário para o fortalecimento das escolas do campo, bem como para a construção de um novo projeto de sociedade, no qual a auto-organização se faz na materialidade da história e não apenas por meio de concepções teóricas; além dessas, é necessário viver a coletividade. Essa discussão nos coloca em consonância com a categoria do método de análise, a historicidade, como elemento de leitura da realidade e construção da consciência de uma nova ordem social.

- **Contribuição do currículo do LEDUCARR para o processo emancipatório dos estudantes**

Sim, a gente teve muito com uma disciplina [citou o nome de três disciplinas] [...] que a gente foi conhecer um pouco mais da história [...]. Então, **tinha algumas leituras, algumas sugestões de livros, fichamentos, resumos que nós pudemos conhecer mais da Educação do Campo.** E alguns desses autores trazem uma visão de que a gente pode se tornar um pouco mais crítico [...] porque quando você está no ensino médio, você tem uma visão. Quando você entra aqui na universidade, parece que aqui fica mais amplo. Você passa a ver vários horizontes [...] (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

Não sei dizer. (ALUNO B, 2017)

Assim, o que eu me lembro, tinha um professor que batia muito nessa tecla [...], mas isso foi depois que nós organizamos o Centro Acadêmico. Então ele apresentava leituras relevantes para gente. Ele levava o Ghedin (UFAM para gente discutir, para ministrar aula também. [...]) e também teve a participação da professora Heloisa Borges (UFAM²³) [...] então ela trouxe essa necessidade de estarmos organizados (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

²³ Universidade Federal do Amazonas.

A fala da aluna A indica que, durante a graduação na LEDUCARR, houve momentos em diferentes disciplinas da área de Humanas em que foram realizados estudos e reflexões com propensão a contribuir para o entendimento do conceito de emancipação e para a formação do senso crítico. Contudo, vale destacar, na fala da aluna A, que sua visão do conceito de emancipação está vinculada à discussão dos temas da Educação do Campo, deixando dúvidas quanto à sua apreensão do termo citado.

A aluna egressa apresenta uma compreensão do termo “emancipação” a partir do envolvimento em grupos colegiados, como o Centro Acadêmico, com potencial para desenvolver a capacidade organizativa do estudante.

Para Tonet (2005) o processo de emancipação da humanidade funda-se na condição das pessoas dominarem o processo histórico; portanto, o currículo precisa conter elementos teóricos e práticos que possibilitem aos estudantes conhecer a historicidade da escola brasileira, suas tensões e contradições, bem como o projeto de sociedade da hegemonia dominante para construir os elementos necessários para se perceberem e se colocarem dentro dessa totalidade como classe trabalhadora.

Nesse sentido, em consonância com o pensamento de Tonet (2005), Caldart (2011b) aponta alguns elementos que precisam estar presentes no currículo e na organização do trabalho pedagógico que acreditamos ser pertinentes para contribuir de modo significativo com o processo de construção da consciência crítica dos sujeitos em formação, com possibilidade de desencadear ações contra-hegemônicas.

Pelos objetivos formativos da Educação do Campo é preciso garantir um currículo ou uma forma de constituição do plano de estudos e de organização do trabalho pedagógico que combine diferentes aspectos: tenha a realidade como objeto de estudo, trabalhe articulando teoria e prática (pelo vínculo do estudo com processos de trabalho, com processos de apropriação/produção cultural, com processos de organização coletiva e de envolvimento nas lutas sociais), consolide um trabalho coletivo entre educandos e entre educadores, exercitando um novo padrão de relações sociais que, pelo menos, problematize a cultura do individualismo e egoísmo imperante na sociedade, e faça tudo isso respeitando o ciclo etário ou de desenvolvimento humano dos educandos (CALDART, 2011b, p. 58).

As ações contra-hegemônicas a serem desencadeadas pelos processos formativos na ótica da Educação do Campo pautam-se na ideia na emancipação, ou indícios de ações emancipatórias (pois sabemos que a emancipação verdadeira requer a superação do atual modo de produção e concepção do trabalho), e não na

ideia de cidadania, pois, conforme cita Tonet (2005, p. 144), “[...] a cidadania não é sinônimo de liberdade efetiva e plena. [...] este objetivo deve ser a emancipação humana [...] porque ela, sim, é sinônimo de liberdade plena”. Segundo o autor, a cidadania pode sim ser entendida como um caminho para a emancipação humana, mas não como uma finalidade para a emancipação.

Para que a educação possa de fato contribuir para a construção do caminho que poderá nos levar à emancipação humana, Tonet (2005) apresenta cinco requisitos necessários: o primeiro requisito, o conhecimento da própria emancipação humana, pois não é suficiente saber superficialmente - é preciso conhecer e compreender o termo em sua totalidade e profundidade, ou seja, o currículo precisa prever o estudo teórico e prático do conceito citado.

[...] o domínio sólido e profundo, racionalmente sustentado, é da mais alta importância. Vale a pena enfatizar este aspecto de uma sustentação racional. Pois não se trata de doutrinação ideológica, nem de “pregação” ou de apelo a emoções e sentimentos. Certamente, trata-se de criar convicções, de despertar a paixão por uma causa que, para sua realização necessita do investimento da vontade [...]. Trata-se, pois, de formar convicções profundas, mas ancoradas em argumentos rigorosamente racionais. Mais ainda: não se trata de qualquer racionalidade, porque, afinal, a sociabilidade do capital também está assentada numa bem articulada racionalidade (ainda que fenomênica). Trata-se de fundar as convicções na racionalidade do trabalho (ontologicamente entendido), o que significa, no processo social como totalidade matrizada pelo trabalho, na medida em que este é a raiz de uma sociabilidade verdadeiramente livre (TONET, 2005, 147).

O segundo requisito enfatiza a importância de o currículo possibilitar “[...] à apropriação do conhecimento a respeito do projeto histórico real em suas dimensões universais”, pois a intencionalidade pedagógica do projeto educativo deve pautar-se na dinâmica e na organização do mundo atual, nas bases que fundamenta a sociabilidade do capital, nas consequências resultantes dessas relações sociais para a “autoconstrução humana”, na forma como as contradições aparecem nas organizações econômicas, políticas, ideológicas, na educação entre outros (TONET, 2005, p. 149).

O terceiro requisito é o conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação. Esse conhecimento objetiva contribuir para o entendimento do papel da educação na construção da “[...] nova forma de sociabilidade. Não é qualquer conceito de educação que é consistente com o objetivo da emancipação humana”. Para que haja coerência entre o conceito de educação e o da

emancipação humana, é necessária uma concepção ontológica de educação (TONET, 2005, 150).

O quarto requisito passa pelo domínio teórico dos conceitos do campo do conhecimento por parte do docente. Pois, para o autor, se o professor politicamente se identifica e se compromete com a causa da classe trabalhadora, mas tem pouca apropriação do arcabouço teórico e prático do campo do conhecimento com o qual trabalha, não poderá contribuir de modo efetivo para a emancipação, uma vez que “[...] a efetiva emancipação da humanidade implica a apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnicas produzidos [...]” (TONET, 2005, p. 150).

O quinto requisito, segundo Tonet (2005), está na capacidade de articulação entre a atividade educativa com a luta da classe trabalhadora, tendo o trabalho livre, como categoria pela qual a humanidade poderá chegar a um processo de superação da alienação do trabalhador e tornar-se verdadeiramente livre.

- **Contribuição do LEDUCARR para maior inserção do aluno na vida da comunidade**

[...] antes eu participava lá [na comunidade] como uma aluna. Hoje eu entro como uma professora. Nós estamos indo agora para o final, então quando você chega lá, já é professora. [...] você já participa de um modo diferente. As pessoas passam a ver de um modo diferente [...]. Você já começa a perceber quais eram as dificuldades que o seu professor tinha quando você era aluno [...]. **Então, eu acredito que o LEDUCARR mudou totalmente. Eu fiquei mais próxima da minha comunidade. Contribui tanto na comunidade, como em casa** com meus irmãos, ajudava a fazer as atividades e o incentivo a mais para eles (ALUNA A, 2017, grifo nosso).

Sim. Eu acho que na escola mesmo, por exemplo, até falando das experiências que a gente vive na universidade, a gente contribui para algum jovem para despertar o interesse pelo curso também porque [...] eu sempre sento com a turma do terceiro ano [...] sempre falo sobre o curso [...]. Eu falo: **olha, para a gente que mora aqui, o caminho mais curto que tem para a gente entrar na universidade, no curso superior, é o LEDUCARR** (ALUNO B, 2017, grifo nosso).

Ajudou sim, porque antes, como eu já falei, como eu era alienada com muitos assuntos, eu via muitas questões como normais, eu via assim os problemas da comunidade e achava que isso não era da minha alçada. **Então, só quando eu comecei a ver direito, eu comecei [...] a dizer que não tinha que ser dessa forma: “cadê o poder público que está deixando faltar a alimentação, as cadeiras, os ventiladores”.** Então, eu comecei a me preocupar, inclusive com a questão ambiental [...]. Então, ajudou sim [...] (ALUNA EGRESSA, 2017, grifo nosso).

A fala da aluna A tem evidências de que sua participação se dá de modo mais forte pela escola do que pelas demais organizações da comunidade ao relatar sua experiência e a visão da comunidade sobre ela já como professora, tendo em vista que está no final do curso.

O aluno B também aborda sua inserção na escola sem trazer um exemplo de algum indício relativo à sua aproximação das questões da comunidade. Sua contribuição tem sido a partir do incentivo aos alunos para fazer o vestibular da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR). Finaliza sua fala ao enfatizar a importância do curso para o acesso ao nível superior: “[...] olha, para a gente que mora aqui, o caminho mais curto que tem para a gente entrar na universidade [...] é a LEDUCARR”.

A aluna egressa relata que, antes da licenciatura, não se considerava parte das discussões de sua comunidade. Foi a partir do curso que ela começou a se perceber pertencente e responsável. Além disso, aponta que o curso contribui de modo significativo com a formação de uma leitura mais crítica das relações sociais e políticas da escola e da comunidade, ao ponto de alargar sua compreensão para além dos temas escolares, abrangendo o debate ambiental.

O contato do estudante da Licenciatura em Educação do Campo com a comunidade é condição do processo de formação pela Pedagogia da Alternância; portanto, a organização do trabalho pedagógico da formação de professores precisa prever momentos, ações, atividades que possam contribuir para que o acadêmico possa se inserir na vida de sua comunidade. Sobre a atuação do estudante no espaço comunitário, Caldart (2011b) destaca que:

Uma das dimensões fundamentais da realidade atual de que a escola participa/deve participar diz respeito à sua inserção (de seus sujeitos) nas lutas sociais e suas organizações coletivas. A relação da instituição escola com o sistema escolar, com o Estado, pode ser pelo menos matizada pela relação dos sujeitos que a fazem, em especial estudantes e educadores, com as comunidades onde cada escola concreta se insere, suas organizativas, suas lutas, e demandas específicas, bem como com as organizações e movimentos sociais de que estas comunidades fazem parte (CALDART, 2011b, p.79-80).

A participação do estudante na comunidade é uma das dimensões do Tempo Comunidade, no qual o aluno e a comunidade aprendem, mas, além do estudante, a participação e o envolvimento com as questões da comunidade também é fonte de aprendizados para os professores. Portanto, a aproximação da licenciatura dos

problemas e potencialidades das comunidades de origem dos estudantes é um conteúdo de estudo e aprofundamento acadêmico; isso justifica a necessidade de fortalecimento desse vínculo entre universidade, comunidade e escola do campo.

Esse vínculo dá um outro sentido ao debate da autonomia escolar (necessária em relação ao estado burguês, mas não em si mesma), à construção do projeto político-pedagógico da escola, ao próprio estudo das questões da realidade (dimensão alargada e histórica das questões a serem tratadas). Esse vínculo entre escola e movimento social tenciona porque põe em contato lógicas contraditórias, demandadas às vezes conflitantes, mas essa tensão enriquece o processo educativo porque não o aparta da lógica da vida real. É desafio permanente pensar sobre como a escola pode trabalhar pedagogicamente essa inserção, como fazer dela também objeto de conhecimento e extrair lições para o processo formativo de educandos e educadores (CALDART, 2011b, p. 80).

Conforme destaca Caldart (2011), aproximação do aluno e dos professores da universidade com a comunidade qualifica a formação, potencializa o currículo, dá sentido e significado ao aprendido, bem como contextualiza e oxigena as práticas docentes na licenciatura.

Sabemos que a relação de sujeitos com diferentes visões de mundo e diferentes interesses implica em relações complexas, que exigem diálogos frequentes e construção de consensos em torno de questões que possam ser muito diversas nas perspectivas de cada um dos polos. Contudo, é um desafio que as licenciaturas deverão enfrentar para construir métodos e instrumentos que potencializem a relação universidade, comunidade e escola do campo.

A formação de professores para as escolas do campo assenta-se nos apontamentos fundantes da Educação do Campo e, portanto, precisa se ocupar do processo de gestão dos processos educativos comunitários, a partir da inserção do acadêmico na comunidade. Segundo Trindade (2011, p.259), estar nessa condição de formar professores para atuar nas escolas do campo, requer da universidade “[...] um olhar investigativo na perspectiva de totalidade das práticas de inserção desenvolvidas na escola e na comunidade do campo”.

É relevante aprofundar no estudo do que venha a ser uma comunidade camponesa, na dinâmica da vida que se organiza a partir do trabalho com o campo, com a produção e como esses elementos determinam as condições materiais, políticas e culturais das pessoas que vivem no meio rural. Nos aportes teóricos do Movimento da Educação do Campo tem uma discussão importante sobre os movimentos sociais, as questões agrárias, entre outros temas que muito têm

contribuído para o avanço e fortalecimentos dessa modalidade educativa, porém temos poucos estudos sobre a comunidade e como ela se apresenta para os sujeitos do campo na atualidade.

Portanto, para uma boa inserção do aluno na vida da comunidade de modo que este possa experimentar processos educativos comunitários, precisamos conhecer melhor o local de origem de nossos estudantes, para que essa inserção possa ser orientada com vista a atingir os objetivos propostos para esse instrumento pedagógico. Além disso, é importante aprofundarmos na compreensão e na prática do instrumento de inserção orientada, ou seja, o que é a inserção do aluno na comunidade e como deve ser feita essa inserção.

É importante definir com mais clareza o que o aluno deverá fazer no tempo comunidade no tocando à gestão de processos educativos comunitários, conforme previsto nos objetivos das licenciaturas. Lembramos que uma iniciativa nesse sentido precisará ter significado para o aluno, para a comunidade e para os docentes da Licenciatura. O que virá depois de uma determinada ação? Quais serão seus desdobramentos? Como ela será tratada na organização pedagógica do curso? Essa são questões que poderão nortear o trabalho com a inserção do aluno na comunidade.

5.3 Dos sujeitos da Escola de Educação Básica do Campo: diretor e professor

- **Educação do Campo e sua finalidade**

A Educação do Campo é um [...] trabalho voltado para atender às pessoas que moram e residem no campo e demonstrar total conhecimento que eles adquirem com a teoria e colocar na prática com os alunos que necessitam dessa orientação (DIRETOR A, 2017, grifo nosso).

A questão de Educação no Campo para mim é uma oportunidade. Eu vejo para os alunos que não têm disponibilidade de se locomover até a capital, e tendo uma escola mais próxima [...] consegue terminar pelo menos o ensino médio. Porque se for esperar para ter que sair da comunidade, não teria essa disponibilidade. **Então, eu acredito que é uma coisa muito útil para os alunos aqui da região.** [...] estão conseguindo **relacionar a vivência deles,** até [...] **analisar a questão das notícias que vêm do jornal [...]** [a Educação do Campo] é uma forma de dar esclarecimento para esses alunos, para eles conseguirem entender melhor como é a sociedade (PROFESSORA ESCOLA CAMPO, 2017, grifo nosso).

Na fala dos entrevistados, o projeto da Educação do Campo é visto como uma política de atendimento aos povos do campo e, portanto, uma oportunidade. Na fala do diretor, a relação teoria e prática está intrínseca nesse projeto.

A fala da professora demonstra compreensão da importância da escola para a comunidade rural, ao mesmo tempo em que deixa evidente que, na Educação do Campo, está imbricada a ideia da formação do senso crítico.

O conceito de Educação do Campo, seus princípios e fundamentos aparecem muito superficialmente na fala dos entrevistados, evidenciando a necessidade de formação dos sujeitos da escola sobre o tema em discussão. É importante que essa reflexão também seja apropriada por professores, diretores, enfim, pelos sujeitos que conduzem o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

A compreensão do conceito e da historicidade da Educação do Campo é importante para o fortalecimento e desenvolvimento da escola de Educação do Básica que atende a população do meio rural. Portanto, conforme destaca Caldart (2009):

[...] Em síntese o que gostaria de defender/reafirmar é a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover (CALDART, 2009, p. 38).

A licenciatura pode contribuir para que os sujeitos da escola possam se apropriar dessa compreensão da Educação do Campo tratada por Caldart (2009), a partir das atividades do Tempo Comunidade, por meio da inserção dos alunos e demais atividades que possam ser realizadas em conjunto com a escola de Educação Básica.

A escola do campo, de acordo com Caldart (2001), está em movimento dialético de construção da realidade camponesa e de legitimação dos povos do campo como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, de construir sua história.

Portanto, o debate político e pedagógico empreendido pelos movimentos sociais e sindicais em luta pelo direito dos camponeses de continuar existindo, precisa chegar às escolas das comunidades, precisa ser entendido pelos alunos, pela comunidade e pelos professores que a partir de sua experiência de vida, enriquecendo o debate acerca dessa temática.

- **Presença dos estudantes do LEDUCARR durante a inserção na escola**

[...] eu acredito que é ótimo o curso pelo que a gente pode acompanhar com os alunos. **Eles demonstram interesse, participam bem nas situações que foram colocadas para eles. Nós tivemos aqui quatro alunos e desenvolveram um ótimo trabalho com a gente. Nós tivemos no ano passado professores que estudaram na Educação do Campo,** que fizeram esse projeto²⁴ [...]. E eu acredito que **contribui muito para nossa escola que como ela é centralizada na zona rural e a formação que eles tiveram contribui muito para o processo de ensino e aprendizagem [...]** (DIRETOR, 2017, grifo nosso).

[...] eu tive aqui quatro estagiários [...]. E observei que eles têm muita força de vontade na questão de estar sugerindo ideias, de estar buscando coisas novas, e se eles continuarem nessa garra toda, vão ser bons profissionais (PROFESSORA ESCOLA CAMPO, 2017, grifo nosso).

Os entrevistados destacam a participação dos alunos da LEDUCARR nas atividades realizadas na escola como significativa, uma vez que a formação recebida no curso lhes dá condições de dialogar com o contexto do campo e essa característica contribui para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. A professora fala que as atividades desenvolvidas durante o estágio demonstraram criatividade e força de vontade.

A presença do estudante da LEDUCARR na escola e seu papel na mobilização e fortalecimento da dinâmica escolar e do ensino aparecem de modo muito sutil na fala do diretor e do professor da escola de Educação Básica do campo. Para eles, a função principal do acadêmico é contextualizar as aulas na linguagem do campo durante seu estágio ou outra atividade de inserção.

Os entrevistados não veem o estudante como alguém que pode, juntamente com a equipe da escola, e a partir da prática docente dos professores veteranos, propor, juntamente com eles, novas metodologias e formas de organização do trabalho pedagógico.

O estágio na licenciatura pode contribuir para o processo de produção e socialização do conhecimento. Contudo, esse entendimento não apareceu na fala dos entrevistados, talvez porque a equipe formadora também careça dessa percepção. Vale ressaltar que, conforme citado pelo professor da LEDUCARR, ele está experimentando, a partir desse semestre, estabelecer conexão entre o estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso; todavia, essa não tem sido a

²⁴ Projeto de reforço “escola de leitura e escrita”, desenvolvido por alunos do PIBID.

intencionalidade do curso – é uma iniciativa do professor; e, por sinal, a pesquisa está apontando que essa pode ser uma metodologia significativa para as LEdoCs.

Em relação a inserção do aluno nas escolas do campo precisamos de um diálogo maior com a equipe de professores das escolas de Educação Básica. Acreditamos que atividades como aquelas desenvolvidas através do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, atividades indicadas pelos professores no âmbito de algumas disciplinas, bem como atividades desenvolvidas pelos alunos via alguns projetos de pesquisa e extensão, podem ser potencializadas no sentido de fortalecer e melhorar a qualidade da presença do acadêmico na escola, além de estreitar o diálogo com as equipes das escolas das comunidades.

Para contribuir para o fortalecimento e desenvolvimento da escola do campo, é importante compreender que as atividades de inserção do aluno superam as ações pontuais, de modo que haja uma inserção mais concreta, em que a presença do estudante na escola possa acontecer em todos os Tempos Comunidade. Também é importante ressaltar que, as atividades poderão ser mais significativas se contar com a presença dos professores e demais sujeitos da escola onde as ações serão realizadas. O diálogo e a aproximação com essas pessoas são imprescindíveis para uma política de inserção do estudante na escola do campo que possa ser exequível do ponto de vista pedagógico.

- **O papel da Licenciatura nas escolas de Educação Básica do Campo**

Eu acredito [...] que **o papel fundamental é a orientação dos alunos** voltada para realidade que eles vivem. Então, como nós moramos aqui na área e todo material didático que [...] a escola recebe [...] é mais de acordo com a zona urbana. Então, nessa formação eu acredito que **o papel fundamental é a gente trabalhar a realidade rural dos alunos** e então trazer para esse contexto todo aquele papel que o aluno desenvolve no campo (DIRETOR, 2017, grifo nosso).

[...] **é colocar um pouco mais da realidade, porque às vezes a gente estuda muito a questão da teoria e quando você vai vivenciar na prática, é bem diferente.** Então [...] deixar bem claro que [...] quando você chega na realidade [na escola] a situação é um pouco diferente, você vai presenciar a questão da falta de transporte, de aluno que falta demais, **você tem que já deixar bem clara a questão [...] para que não seja esse choque de realidade.** Eles têm que ser cientes de que a [prática] tem vários caminhos e não só aquela teoria [...] (PROFESSORA ESCOLA CAMPO, 2017, grifo nosso).

Quanto ao papel da licenciatura nas escolas do campo, o diretor reporta a necessidade de trabalhar a realidade rural para a formação do aluno da Educação Básica e a capacidade de estabelecer a crítica ao material didático recebido pela escola, o qual tem como referência uma realidade urbana. Segundo o entrevistado, por ter uma formação na área do campo, o estudante da licenciatura tem condições de trazer os conteúdos para a realidade do meio rural.

A professora aponta a necessidade de que a formação dada pela licenciatura possa trazer de modo mais concreto a aplicação prática da teoria. Conforme enfatiza, a universidade preocupa-se mais com a teoria do que com a prática. Portanto, é imprescindível que o estudante tenha compreensão da realidade de uma escola do campo e dos desafios que serão enfrentados pelo futuro professor nesse espaço.

Na fala da professora, está a compreensão da universidade como o espaço por excelência da teoria desvinculado da prática. Nesse sentido, é importante que sejam superadas as tensões e contradições que permeiam a relação entre universidade e escola de Educação Básica, de modo que as duas instituições aprendam a reconhecer e valorizar a experiência e a capacidade de cada uma delas em contribuir para a formação do futuro professor e para o fortalecimento da escola do campo.

A universidade precisa do contexto da Educação Básica para orientar o trabalho de formação do professor que se destina a essa modalidade. Vale destacar que a universidade é espaço de produção teórica, mas é também o espaço da prática - assim como a escola da Educação Básica precisa da universidade, das pesquisas e das teorias que orientam o trabalho docente. Ambos têm em si a essência do formador e do aprendiz.

As falas dos entrevistados revelam pouca clareza sobre o que a escola espera da Licenciatura. Isso demonstra o distanciamento entre a instituição formadora e o campo de atuação do futuro profissional. Em nenhum momento, foi falada a possibilidade de um trabalho conjunto entre a Licenciatura em Educação Campo (LEUCARR) e a escola, no sentido de construção de outros caminhos teóricos e práticos de organização do ensino e da aprendizagem. O elemento que mais aparece nas falas é a contextualização dos conteúdos à realidade dos alunos, demonstrando um entendimento muito inicial do que seja, de fato, a Educação do Campo.

A preocupação do diretor com o material didático e com sua adequação às diversas situações de aprendizagens está em consonância com a fala do professor A da LEDUCARR apresentada anteriormente. Esse pode ser um ponto para iniciar o diálogo sobre como o material didático pode ser utilizado pelo professor.

As Licenciaturas em Educação do Campo, desde sua origem e pressupostos descritos na política pública que as legitimaram, têm como propósito fortalecer as escolas do campo e melhorar a qualidade de seu trabalho ao formar professores para atuar nas escolas das comunidades rurais. Dessa forma, o Movimento Social e Sindical do campo identifica a necessidade de enfrentar a política de fechamento das escolas do meio rural, bem como preparar a comunidade escolar, professores, alunos e famílias para que estes compreendam a importância e a função social da escola na comunidade camponesa.

A forma escolar atual é produto de uma configuração histórica específica, inventada para atender as demandas de uma sociedade de classes, estruturada sob a égide do modo de produção capitalista, contribuindo, inicialmente, para criar este tipo de formação social e, posteriormente, para consolidá-lo a partir da reprodução do padrão de relações sociais que a constitui. Portanto, essa forma escolar terá que ser superada junto com o processo histórico de superação da sociedade capitalista e sua desnaturalização é fundamental para instigar práticas e reflexões nessa direção, ainda dentro da sociedade atual (III SEMINÁRIO COM ESCOLAS DE INSERÇÃO E ESTUDANTES, 2011b, p. 46).

É importante que a licenciatura ofereça condições ao acadêmico de compreender melhor a escola e as problemáticas educacionais brasileiras para poder se colocar nesse contexto de forma pedagógica. Para isso, a pesquisa como princípio educativo de construção do conhecimento, se faz um dos caminhos possíveis para a materialidade dessa ação.

A luta da Educação do Campo pela emancipação dos trabalhadores tem na pesquisa como princípio educativo, um suporte pedagógico que potencializará o processo formativo e contribuirá para formação de intelectuais orgânicos da “classe que vive do trabalho” (ANTUNES, 2005), uma vez que, ela se dá a partir da inserção do estudante em sua realidade, da utilização do método dialético de produção do conhecimento, do desenvolvimento da capacidade crítica, de questionamento, e do conhecimento dos problemas e potencialidades de uma dada realidade.

Um dos caminhos apontados pelos movimentos para o objetivo citado acima é a transformação da forma escolar atual. Esse processo de transformação implica

mais qualificação dos professores, melhores condições de trabalho para os docentes das escolas rurais, mais investimentos públicos em mobiliários, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, metodologias e pedagogias que valorizem o campo e suas especificidades, infraestrutura adequada, acesso à informação, à internet de qualidade entre outros fatores.

- **Compreensão sobre o Tempo Comunidade**

Eu acredito [...] que **como ele** [o aluno da licenciatura], **está aqui e vive na comunidade, ele pode realmente retratar a realidade** [...], então **ele tem essa interação com a comunidade. Ele já leva um grande conhecimento [...] para depois que formar ele desenvolver melhor essa atividade**, que é a questão da prática [...] (DIRETOR, 2017, grifo nosso).

Eu acredito que **esse Tempo Comunidade, ele vai estar lá inserido na sociedade mesmo**. Ele está inserido no campo. Está **buscando experiência com as pessoas próximas a ele e até buscando informações** também, porque quando ele está aqui, a parte do estágio, ele está trocando experiência e assim aumentando seu conhecimento (PROFESSORA ESCOLA CAMPO, 2017, grifo nosso).

As falas apontam a compreensão do Tempo Comunidade como um tempo de formação do futuro professor. Contudo, aparece de forma mais clara que a atuação do estudante como aprendiz nas ações da comunidade é mais forte e importante do que a ação dele na escola. Tanto o professor quanto o diretor enfatizam a presença do acadêmico na comunidade mais do que na escola. Esse pode ser um bom caminho para o aprofundamento sobre o papel da escola de Educação Básica e do professor orientador (que recebe o aluno para atividades de estágio e outras formas de inserção) no processo de formação do universitário.

De acordo com Gimonet (2004), o aluno em formação precisa sentir, experimentar, compreender o sentido e as contradições do que foi vivenciado, estabelecer relações entre a prática e a teoria de modo que possa ressignificar continuamente o seu olhar sobre o seu contexto.

Na fala do diretor, ele aponta que o aluno da LEDUCARR possui uma certa interação e proximidade com a comunidade, conforme cita: “[...] ele tem essa interação com a comunidade. Ele já leva um grande conhecimento [...] para depois que formar ele desenvolver melhor essa atividade, que é a questão da prática [...]”. Isso é importante e significativo para a formação do professor que atuará na escola do campo.

No Tempo Comunidade, deve ser oportunizada ao acadêmico a participação na dinâmica da comunidade e da escola de Educação Básica, pois esse tempo formativo enriquece a formação do estudante, ao colocá-lo em contato com as questões advindas do meio. Neste tempo, existe a prioridade de experienciar situações de aprendizagem diversas daquelas vivenciadas no Tempo Universidade.

Segundo Begnami (2006, p. 33), a formação por alternância “[...] deve pôr em ação todos os atores e atrizes implicados e implicadas na formação. Isso a torna uma pedagogia mais complexa na gestão da educação. Por isso, se pode chamá-la de pedagogia da gestão da complexidade”.

Diante do exposto, reforçamos a importância de fazermos a preparação dos sujeitos da alternância que atuam na formação do acadêmico durante o Tempo Comunidade. O diálogo entre a universidade e os sujeitos formadores da comunidade, poderá ser mais intensificado para que possam contribuir para uma vivência adequada das ações formativas realizadas na escola e na comunidade.

O novo elemento é o meio socioprofissional [o espaço familiar e comunitário] que entra como ponto central junto aos sujeitos principais, os/as educandos/as. A formação não se limita às quatro paredes da sala de aula. Para isto articula-se uma lista de co-formadores e que de um modo ou outro colaboram com a formação e educação dos/as jovens, tanto no ‘tempo escola’, quanto no ‘tempo comunidade’. São os vários sujeitos na formação. Não se limita aos alunos na escola. A família e demais pessoas e entidades se tornam um dos componentes que participam da formação ao engajar-se na associação (BEGNAMI, 2006, p. 33).

A partir do que observamos nas contribuições de Begnami (2006), é importante praticar a alternância e seus diferentes tempos formativos com a devida compreensão do papel de todos os sujeitos envolvidos na formação do acadêmico.

Essa participação dos professores da Licenciatura, se dá de modo mais denso durante o Tempo Universidade (TU) estendendo também é claro, para o Tempo Comunidade (TC). Contudo, no TC existem, por força pedagógica inerente à Pedagogia da Alternância, outros formadores, que no caso da Licenciatura em Educação do Campo são os professores e demais sujeitos da escola de Educação Básica onde o aluno faz sua inserção e os sujeitos das demais instâncias da vida comunitária.

Trazemos essa reflexão para o campo da escola, no qual os estudantes poderão materializar um dos objetivos das Licenciaturas em Educação do Campo que é a gestão de processos educativos escolares. As ações realizadas em prol

desse objetivo serão pedagógicas, e contribuam para a formação do acadêmico, na medida em que construirmos parcerias mais sólidas com os professores da Escola de Educação Básica do campo.

Quando a professora diz: que o aluno produz conhecimento ao se colocar em contato com o meio; ela corrobora com a proposta da Pedagogia da Alternância quando afirma que o acadêmico: “está buscando experiência com as pessoas próximas a ele e até buscando informações também, porque quando ele está aqui, a parte do estágio, ele está trocando experiência e assim aumentando seu conhecimento”. É interessante ressaltar que, a alternância, ela tem os elementos necessários para que o estudante tenha condições de vivenciar a gestão de processos educativos escolares e comunitários.

- **Percepção do LEDUCARR pela comunidade**

[...] **eu vejo com bons olhos.** [...] nós temos vários alunos aqui que a gente, não como diretor, mas como professor pôde [ir] acompanhando e vivenciando eles participando na escola. **São alunos da comunidade e a comunidade ela tem uma boa aceitação. Por quê? Porque são pessoas que realmente a gente vê o desempenho [...]** o objetivo dele, é **finalmente buscar soluções para o nosso alunado.** Então eles vêm, fazem o trabalho, se esforçam, a gente o viu montando alguns projetos, nós temos [citou o nome de um dos acadêmicos] mesmo, que está montando um projeto de horta, já até falou para gente para fazer aqui na escola. **Então, é um trabalho que está sendo voltado [...] em benefício da escola. Isso é interessante. Então, quanto mais pessoas vierem a somar com a escola, melhor para toda comunidade** (DIRETOR, 2017, grifo nosso).

[...] os **comentários que eu já ouvi são bons.** Quando a gente termina a universidade, acaba sendo um mérito muito grande (PROFESSORA ESCOLA CAMPO, 2017, grifo nosso).

A percepção da comunidade escolar em relação à Licenciatura em Educação do Campo é bastante positiva. Isso é um potencial para o fortalecimento da relação e para o desenvolvimento de propostas mais concretas de organização das atividades de inserção do estudante universitário no contexto da escola e da comunidade. Entretanto, é importante destacar a fala do diretor, em que aparece mais forte a participação da licenciatura por meio de projetos para a escola que serão planejados e desenvolvidos pelos alunos da LEDUCARR; não fica claro qual o papel da escola na realização desses projetos.

A LEDUCARR e os sujeitos da comunidade podem contribuir para que os acadêmicos possam compreender o que é ser camponês e a importância desse grupo social para a classe trabalhadora do campo. Essa compreensão se fará no diálogo constante entre universidade e comunidade de modo que a comunidade possa se perceber como uma ferramenta de síntese entre as práticas tradicionais de formação de professores e as novas práticas propostas pelas Licenciaturas do Campo.

Me refiro às práticas tradicionais, porque alguns elementos das licenciaturas convencionais estão presentes nas Licenciaturas do Campo, pois ambas se constituem a partir do mesmo objeto, ou seja a formação de professores, mas ao mesmo tempo apresenta o novo modo de se fazer formação docente pela alternância, pela formação do docente multidisciplinar e pela vinculação com a classe trabalhadora do campo.

- **Dificuldades enfrentadas pelo professor ao receber o estudante da licenciatura**

Não. Acredito que nós não temos. Por exemplo, eu mesmo até agora não percebi ainda nenhuma dificuldade. Eles vêm, conversam com a gente [...] e têm, por exemplo, espaço, têm as turmas [...] então, acredito que não tenha nenhuma dificuldade [...]. Nenhum professor reclamou nada [...] (DIRETOR, 2017, grifo nosso).

[...] no meu caso, **eu encontrei um receio, tipo uma timidez de receber os estagiários na minha sala**, porque eu estou iniciando agora. Esse é meu primeiro ano de trabalho pelo estado. **Então, no primeiro momento, foi um receio grande, mas depois eu comecei a conversar e foi mais tranquilo.** Eu me senti mais à vontade. [...] eu **acho que não tem essa dificuldade** [...]. E assim, também tem dificuldade dependendo da disciplina que ele vai estagiar, a questão da carga horária que é pouca, mas fora isso, eu não vejo problemas (PROFESSORA ESCOLA CAMPO, 2017, grifo nosso).

Para os entrevistados, o fato de receber os alunos da licenciatura não tem implicado qualquer tipo de dificuldade para a escola. Para o diretor, a instituição tem potencial para receber o acadêmico, e o acolhimento por parte dos professores tem sido bem adequado. Essa é mais uma evidência de que a escola apresenta abertura para um estreitamento das relações com o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

No relato, a professora descreve um certo receio de sua parte no início do estágio, o que é perfeitamente compreensível em um momento como esse. Além disso, ela informa que era o seu primeiro ano de trabalho naquela escola, mas que, no decorrer do estágio, essa situação se dissipou. Sua fala nos alerta para a importância de intensificarmos o diálogo entre a escola e a universidade para a realização das atividades de estágio.

O contato dos alunos da Licenciatura com a escola se deu de forma tranquila. Isso é um ponto positivo, pois a equipe docente da escola que recebe os acadêmicos para as atividades de inserção são os formadores por excelência do fazer docente, dos futuros professores no Tempo Comunidade. Portanto, essa relação precisa ser bem cuidada, coerente com o propósito da formação de professores do campo, em diálogo com os objetivos e interesses da instituição escolar. É importante saber cuidar bem desse momento, dada a sua relevância para a construção da escola do campo que os camponeses estão demandando.

O novo não aparece em situações de estabilidade, tranquilidade, equilíbrio. Estar em uma escola que efervesce em contradições significa que temos maiores probabilidades de ação. O novo precisa do desconforto para emergir. O desafio é como fazer para que sejam as forças mais avançadas as que passem a ter hegemonia na condução do processo. E não devemos esquecer: somente coletivos conduzem transformações nesta perspectiva que defendemos (I SEMINÁRIO COM AS ESCOLAS DE INSERÇÃO DOS ESTUDANTES, 2011, p. 20).

É importante aprendermos a fazer a leitura correta da realidade, para entendermos quais os melhores caminhos para o fortalecimento da escola do campo que deverão ser gestados por aqueles que dela fazem parte, ou seja, professores, estudantes, famílias, movimentos sociais, comunidade em geral.

- **Contribuições do estudante do LEDUCARR para a escola**

Eu acredito assim [...] **os projetos** que eles estão desenvolvendo na escola. Teve um de **leitura, teve o da horta** que eu já citei. **Por exemplo, eles têm um projeto, eles sentam com o professor discutem como vai ser aplicado [...] na escola, então isso contribui também para o desenvolvimento dos alunos [...].** São vários projetos [...] (DIRETOR, 2017, grifo nosso).

Eu acredito que **é o incentivo para os outros**, porque alguns desses alunos que vieram estagiar aqui foram estudantes dessa escola. **Então, quando os outros alunos veem que aquele aluno já foi daqui e está conseguindo ingressar num curso universitário** e agora já está

estagiando, praticamente na reta final. Então isso é um estímulo para os outros continuarem a se esforçar para chegar no mesmo patamar (PROFESSORA ESCOLA CAMPO, 2017, grifo nosso).

Em relação às contribuições do estudante para a escola, o diretor cita o projeto de leitura realizado pelos estudantes do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o projeto da horta realizado como atividade do Tempo Comunidade da disciplina de agricultura.

De acordo com a fala do diretor, a preparação que antecede a realização dos projetos se faz um potencial formador, no momento em que os professores da escola se reúnem com os acadêmicos da licenciatura para que eles possam apresentar sua proposta de projeto.

Em uma ação como essa, há momentos de trocas e diálogos em que os acadêmicos aprendem com a experiência dos professores veteranos, e a escola, como um todo, também aprende com o aluno. Essa fala traz a evidência de que momentos como esses podem ser um indicativo de novos caminhos e propostas de trabalho com a escola.

Precisamos contribuir na transformação da escola para que ela se aproxime cada vez mais do objetivo de formação dos construtores da nova sociedade pela qual lutamos. Os que estamos aqui fazemos parte da construção de uma escola diferente e um dos objetivos das discussões do processo em que estes seminários se inserem é identificar os limites das nossas práticas atuais e planejar sua superação. Uma questão fundamental para nós é qual forma de escola dá conta/traduz a pedagogia dos movimentos sociais do campo [...] (I SEMINÁRIO COM ESCOLAS DE INSERÇÃO DOS ESTUDANTES, 2011, p. 19).

Desse modo, a contribuição da Licenciatura é importante para ajudar a desencadear nas comunidades e nas escolas de Educação Básica do Campo processos educativos de formação dos estudantes da Licenciatura, dos professores das escolas de Educação Básica, da Licenciatura e das pessoas da comunidade.

O diretor da escola, ao falar que o estudante da licenciatura estabelece um diálogo com a equipe da escola, no momento em que apresenta seu projeto de intervenção para desenvolvimento das atividades do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, provoca um momento de diálogo com a equipe. Esse momento aponta a possibilidade de a licenciatura poder através do estudante, desencadear um possível trabalho coletivo conforme cita: “[...] Por exemplo, eles têm um projeto, eles sentam com o professor discutem como vai ser aplicado [...] na escola, então isso

contribui também para o desenvolvimento dos alunos [...]”. Essa observação nos remete aos apontamentos de Freitas ao destacar que na relação com a escola é necessário entender que:

O primeiro cuidado é não tentar formular um método de ensino, mas sim um procedimento orientador da ação do coletivo da escola. A questão, portanto, já de partida está posta em outra perspectiva. A escola tem que ser vista, necessariamente, na perspectiva do trabalho coletivo entre educadores (incluindo aqui os gestores) e estudantes, de caráter democrático participativo. Retira-se, portanto, o foco do educador, isolado em uma ponta, e do estudante isolado na outra, administrados por um poder superior. Complementarmente, a escola se abre para a relação com outras agências sociais existente no seu entorno (FREITAS, 2011, p. 163-164).

Com base nos elementos advindos da pesquisa percebemos que a Licenciatura em Educação do Campo, tem possibilidade de contribuir para a construção da compreensão do trabalho coletivo docente na escola de Educação Básica, a partir da inserção do estudante. O ponto de partida desse diálogo está em compreender a escola, os sujeitos que a ela pertence, como parceiros da formação. A universidade na relação com a escola é aquela que ensina, mas que também aprende com as práticas daqueles sujeitos que vivenciam cotidianamente as tensões e contradições do campo educacional. Essas pessoas têm muito a contribuir com o processo de formação de professores.

A presença do estudante universitário na escola pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos a partir da necessidade que a escola apresentar, conforme citado pelos entrevistados, bem como pode contribuir para a contextualização da Educação do Campo junto à equipe da escola, alunos, pais e comunidade no sentido de fortalecer a instituição escolar, de ajudar a comunidade a entender a importância da escola para as pessoas que vivem e trabalham no campo, de estreitar o diálogo e a relação entre a escola e a comunidade. Além disso, os estudantes em contato com as questões pertinentes ao contexto educacional e à escola muito aprenderão com os professores e demais sujeitos da comunidade escolar.

Uma alternativa para começar a pensar propostas concretas nesse sentido pode ser a participação de estudantes acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) e dos movimentos Sociais do Campo nos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e nos conselhos escolares, além de encontros

e seminários nas comunidades rurais com temas sobre a Educação do Campo e outros que se fizerem necessários.

A Licenciatura pode propor momentos de formação a partir das necessidades dos professores das escolas e a realização de encontros entre as escolas do campo para troca de experiências. Sabemos que têm boas experiências e metodologias de trabalho sendo desenvolvidas nas comunidades rurais que poderão ser úteis para outras comunidades, de modo a fortalecer a luta pela manutenção das escolas do campo.

- **Como a escola deseja a participação dos estudantes do LEDUCARR**

Eu acredito **que da forma que está sendo está bem feito**. Então **acho que eu não mudaria muita coisa** não (DIRETOR, 2017, grifo nosso).

[...] eu acredito **que do jeito que eles estão participando está bom**. [...] **eles estão bem e eu não mudaria a forma como acontece**. **Porque no primeiro tempo tem que ter essa parte da observação**. Aí tem a parte da regência [...] (PROFESSORA ESCOLA CAMPO, 2017, grifo nosso).

As falas dos entrevistados demonstram uma certa satisfação da escola em relação ao processo de inserção dos estudantes da licenciatura. Ao mesmo tempo, demonstram pouca clareza do papel da escola e dos professores como instrutores do acadêmico em formação.

No processo da Pedagogia da Alternância, os orientadores do estágio são formadores e, para eles, precisa ficar mais claro qual é o seu papel na formação do futuro professor. Segundo Gimonet (2007), os orientadores do estagiário na alternância são chamados de mestres de estágio. Eles são pessoas da comunidade e, no caso da licenciatura, da escola também, que se dispõem a receber estudantes como estagiários ou para as atividades de inserção. Esse é o espaço no qual o estudante está em contato com o mundo do trabalho. Ele, o professor da escola de Educação Básica, tem a função de orientador profissional e geral.

Na formação de professores, usando a nomenclatura proposta por Gimonet (2007) para a alternância, os mestres de estágio podem ser os gestores dos sindicatos, das associações e cooperativas de agricultores, os representantes dos movimentos sociais, os líderes comunitários e, no caso das licenciaturas, sobretudo, os professores e diretores das escolas de inserção.

No contexto da formação de professores para as escolas do campo, acrescento mais um agente de formação que não temos nos aportes teóricos da pedagogia da alternância, uma vez que a formação se dá no âmbito da Educação Básica: o professor da escola do campo. Este tem o papel de orientar o aluno no contexto escolar, de modo a entender a organização política e pedagógica da escola, o trabalho docente e as demais questões relativas ao campo educacional que perpassam o interior da instituição escolar.

A interação de todos os colaboradores da formação (professores da escola do campo, professores da licenciatura, estudantes acadêmicos, movimentos sociais) é de fundamental importância para que aconteça a alternância integrativa ou “alternância real” (QUEIROZ, 2004).

Para isso, sugiro que esses agentes, escola, comunidade e universidade devem manter momentos de comunicação e troca de experiências, de forma dinâmica, tanto no tempo vivenciado na universidade, quanto no Tempo Comunidade. Esses momentos precisam fazer parte do projeto pedagógico do curso de licenciatura. Como sugestão, proponho que sejam realizados encontros de formação com os professores da Educação Básica que serão os orientadores do estágio supervisionado.

Além disso, considero importante repensar a forma atual de estágio, tendo em vista que a nossa formação é multidisciplinar e por área do conhecimento; portanto, nosso estágio deveria seguir a mesma lógica. Contudo, precisa discutir o melhor caminho para essa proposta, pois as escolas do campo se organizam de forma disciplinar, o que requer um diálogo intenso entre a licenciatura e a escola, isso sem falar que precisamos nos perguntar se essa forma de estágio é o modelo mais adequado para o nosso projeto formativo. Essa pesquisa não tem elementos suficientes para responder a essa questão, de forma que outras pesquisas poderão discutir de modo mais preciso qual estrutura estágio atenderá as demandas do professor multidisciplinar.

- **Compreensão de formação de professores por área do conhecimento**

Eu acredito que, **no caso, a pessoa termina tendo mais oportunidades.** [...] a formação dele vai abrir mais áreas, então eu creio que a hora da inserção no mercado de trabalho, vai ficar mais fácil. [...] porque muitas vezes **as pessoas que moram na capital não querem vir trabalhar no campo, mas tendo um profissional que atende, por exemplo, quatro**

disciplinas, e que ele **já está morando** aí [campo], **fica mais fácil** [...]. **E até mesmo porque aqui nessas escolas**, como as turmas são poucas, às vezes um professor de uma disciplina só, **não consegue** ter a **carga horária suficiente**, então **ele precisa completar** com **outras disciplinas**. **E ele já tendo a formação para isso, fica mais fácil**. Tanto para o profissional, quanto para os alunos que vão ter um professor habilitado naquelas disciplinas que ele vai estar trabalhando (PROFESSORA ESCOLA CAMPO, 2017, grifo nosso).

Em relação à formação por área, aparecem na fala da professora elementos citados também pelos estudantes, quando ela afirma que, tendo uma formação que abrange mais de uma disciplina, se tem mais oportunidade de trabalho. Outro ponto é a importância da formação por área para o atendimento das necessidades das escolas do campo, pois, conforme cita, “as pessoas que moram na capital não querem vir trabalhar no campo, mas tendo um profissional que atende, por exemplo, quatro disciplinas [...]”, poderá atender com mais propriedade as demandas da escola.

Outro fator relevante trazido pela professora (também mencionado pelos estudantes) refere-se ao fato de que, na escola do campo, o professor, para completar a carga horária prevista no contrato, precisa dar aulas em outras disciplinas nas quais não tem nenhum tipo de formação. E que, sendo o egresso da LEDUCARR habilitado para atuar por área do conhecimento, ele tem possibilidade de dar aulas nas disciplinas para as quais foi formado.

A formação por área, como estratégia para superar a fragmentação do conhecimento pode ser uma forma de provocar um trabalho coletivo entre os docentes além de um instrumento que poderá contribuir para repensar os conteúdos que compõem os campos disciplinares uma vez que requer o diálogo com mais de uma área do conhecimento (III SEMINÁRIO COM AS ESCOLAS DE INSERÇÃO DOS ESTUDANTES, 2011).

A organização curricular por área, desde as reflexões feitas no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, integra os esforços de construção de uma outra lógica curricular que desloca a centralidade do estudo das disciplinas e dos conteúdos isolados, tomando determinados temas ou eixos temáticos ou diretamente porções ou questões da realidade atual, da vida concreta, como articuladoras do trabalho pedagógico com o conhecimento, o que pode continuar incluindo o estudo específico das disciplinas (consideradas na sua condição histórica), mas não mais de forma independente e descolada dessa focalização na realidade e de objetivos formativos mais amplos assumidos pela escola (III SEMINÁRIO COM AS ESCOLAS DE INSERÇÃO DOS ESTUDANTES, 2011, p. 61).

O trabalho docente a partir da formação por área do conhecimento constitui um espaço para o estabelecimento de diálogos, trocas de conhecimento, assim como provoca mudanças na prática docente, portanto, se faz um rico espaço de produção de conhecimento e auto-organização do corpo docente da escola. Implica em uma nova forma de compreender o conteúdo, de superar a visão linear de organização do currículo e das disciplinas.

Conforme ideia discutida pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra e a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, a formação por área “[...] é, antes de tudo, um espaço para o diálogo, pressupõe a existência do trabalho coletivo e, por isso, apresenta pontos de contato com a concepção de Educação do Campo que vem sendo construída desde os movimentos sociais” (III SEMINÁRIO COM AS ESCOLAS DE INSERÇÃO DOS ESTUDANTES, 2011, p.53).

A professora cita que a formação por área realizada pela Licenciatura em Educação do Campo, ao habilitar o professor para atuar em mais de uma disciplina, contribui para a qualidade das aulas, uma vez que existe de fato, a necessidade de o professor da escola do campo ministrar aulas em mais de uma disciplina, e portanto, ao colocar o professor para dar aulas de componentes curriculares para os quais não tem formação, poderá implicar em prejuízos para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, contudo, se esse professor foi preparado durante a sua formação inicial para atuar na docência multidisciplinar, esses danos poderão ser minimizados de acordo com a fala da professora “tanto para o profissional, quanto para os alunos que vão ter um professor habilitado naquelas disciplinas que ele vai estar trabalhando”.

Portanto, a construção da formação por área do conhecimento, que a pesquisa tem apontado como uma necessidade da escola do campo, deve ser edificada em diálogo entre os professores da área de formação, mas também com os professores das escolas do campo. Precisamos nos aproximar e ouvir com mais atenção esses sujeitos que estão no cotidianamente diante dos desafios postos para um professor e uma escola do meio rural, por isso, esse profissional é de fundamental importância para a construção do currículo e da formação por área do conhecimento.

- **A Licenciatura em Educação do Campo e a aproximação da escola**

Ajuda sim, porque **ele vai estar vivenciando como é que acontece, se está observando, vai ter que estar aqui vendo como que funciona as coisas** (PROFESSORA ESCOLA CAMPO, 2017, grifo nosso).

A professora compreende que o trabalho desenvolvido pela Licenciatura em Educação do Campo contribui para que o estudante se aproxime da escola. Todavia, a sua descrição sobre a presença do aluno na escola mostra uma presença passiva. Isso nos remete à discussão da necessidade de formação do professor formador quanto ao importantíssimo papel da escola de ensino fundamental e médio e do professor para a formação do acadêmico. Conforme cita Gimonet (2007), o tempo em que o estudante está no meio socioprofissional é:

[...] o tempo em que se adquirem competências próprias de uma profissão, ou seja, aptidões para implementar conhecimentos, saberes, capacidades, de maneira responsável, numa situação dada. Seja em outros termos saberes de ação que resultam da articulação entre saberes práticos e saberes teóricos. A aquisição de competências só pode então acontecer numa situação de trabalho [...] (GIMONET, 2007, p. 139).

De acordo com Gimonet (2007), é na alternância, no tempo comunidade, que a identidade profissional se desenvolve. No caso das licenciaturas, é além da comunidade, no espaço da escola, em que o estudante vai aprimorar e amadurecer a profissão escolhida.

Neste sentido, Caldart (2011b, p. 83) destaca que a luta dos Movimentos Sociais do Campo serve para que a “[...] escola seja mais do que escola [...]” para que ela possa ser capaz de tomar para si a totalidade de um projeto formativo mais amplo que se faz no dia a dia, na vida das pesas pessoas, pois a luta pela vida dos sujeitos que hoje constituem a escola do campo, assim como a escola pública em geral, é muito maior que a própria escola, e que as questões pedagógicas não suprem as “lutas sociais e políticas” - elas se complementam, e uma é tão importante quanto a outra.

Entendemos que a aproximação da Licenciatura com a escola do campo permitirá a vinculação da formação de professores com o chão da escola, ou seja, com a realidade da escola de Educação Básica.

Sugiro, então, que sejam criados espaços de diálogos entre a universidade e a escola das comunidades rurais. Para isso, é importante a realização de encontros

regulares em torno da formação do futuro professor. É também da escola e da comunidade que virão as orientações que poderão conduzir o percurso formativo do professor da escola do campo e não apenas da universidade.

5.4 Dos movimentos sociais e sindicais do campo: Fórum Estadual de Educação do Campo e Federação Estadual dos Trabalhadores da Agricultura Familiar de Roraima (FETRAFERR).

- **Educação do Campo e sua finalidade:**

Eu sempre costumo dizer que, no meio de tantos conceitos que eu escolhi, um que talvez a minha trajetória criou, então, **Educação do Campo nada mais é do que um conjunto de políticas públicas [...] que vai atingir o desenvolvimento da vida para o homem e a mulher do campo de todas as idades [...] que seja um pacote que não é levado por ninguém, mas que seja construído a partir de seus sujeitos** que é o homem e a mulher do campo de todas as idades (REPRESENTANTE DO FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, grifo nosso).

Creio que educação seja do campo ou da cidade a finalidade é uma só. **É a finalidade de educar e nos ensinar a ser pessoas melhores e adquirir conhecimentos [...]**. Sabe, tendo em vista que hoje o mundo está praticamente automatizado, então temos que ter conhecimento tanto dos estudos, tanto das ciências e técnicas [...] (REPRESENTANTE DA FETRAFERR, 2017, grifo nosso).

A representante do Fórum apresenta o conceito de Educação do Campo como um conjunto de políticas públicas pautadas pelos sujeitos do meio rural com a finalidade de garantir o direito à educação.

O representante da FETRAFERR situa sua compreensão de Educação do Campo no âmbito da educação em geral. Para ele, a finalidade é educar e ensinar as pessoas a serem cada vez melhores e a construírem conhecimento. Em sua fala, ainda não aparece o conceito de Educação do Campo proposto pelos movimentos sociais. Conforme citado ao final da entrevista, seu conhecimento sobre Educação do Campo ainda está em construção, com base nas reflexões feitas pelo Fórum Estadual.

Os movimentos sociais têm a função de pela via da práxis social, oxigenar a luta pelo direito à educação pública de qualidade. Sua luta passa pela exigência de políticas e pela proposição de teorias pedagógicas que atendam às necessidades das comunidades rurais.

A Educação do campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas (CALDART, 2009, p. 42).

A Educação do Campo através da ação dos movimentos sociais tem possibilidade de contribuir para o desencadeamento de atividades para a construção da educação emancipadora. Essa educação voltada para vivência de processos emancipatórios não está dada, ela precisa ser edificada a partir do cotidiano da escola. É função dos movimentos sociais ocupar o espaço da escola pública do campo e ajudar os professores, alunos, famílias e comunidades a entender o papel de cada um na proposição de um novo paradigma para a escola do campo (CALDART, 2009).

Ao aproximar da escola e da comunidade, a partir do debate da Educação do Campo, os movimentos sociais deverão enfrentar o desafio de denunciar o modelo urbano de escola que está sendo imposto à população camponesa, bem como lutar contra o fechamento de escolas no campo. A luta por direito é uma das marcas da que caracteriza a Educação do Campo desde sua origem, conforme cita Caldart (2009).

A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40).

A compreensão da Educação do Campo passa pelo viés da totalidade e da historicidade e, segundo Caldart (2009), não pode ser entendida fora dessa perspectiva. A história construída pelos movimentos sociais e sindicais sobre essa modalidade educativa, determina significativamente sua vinculação com a classe trabalhadora do campo e com os desafios postos aos camponeses dentro das políticas nacionais e internacionais, que impactam o campo e a vida dos sujeitos que vivem nesse território.

- **Aproximação do LEDUCARR com a luta pela terra e a realidade do campo**

Para ser sincera, a Licenciatura, ao meu ver, ela nasce com a possibilidade de ser essa aproximação, de ser talvez um instrumento de contribuição para as pessoas do campo [...]. Agora, na questão de ter essa aproximação, para ser sincera, [...] nós do movimento [...] **não temos visto um avanço da instituição em si.** O que que a gente vê? A gente vê que dentro da instituição existem pessoas [...] **existe um grupo que eles buscam se unir, os que lutam pela Educação do Campo, eles buscam essa conjuntura, essa união, essa luta conjunta, mas não de uma forma geral [...].** Eu não me sinto bem em dizer: a universidade, o curso já tem essa cultura de viver, de construir junto. [...] parte de pessoas, inclusive, a gente sabe que têm professores dentro do curso que faz coisas que a gente até poderia dizer que parece que está até um pouco além de seu alcance para participar para ter essa abertura, já outros a gente vê que se tem a participação é forçada (REPRESENTANTE DO FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, grifo nosso).

Creio que ela está bem próxima da realidade atual que a gente vive hoje em Roraima. [...] hoje a gente tem vários professores aí nos municípios já formados na Licenciatura na Educação do Campo, como nós temos também turmas inteiras [...] que já estão concluindo, outras já concluíram **que são pessoas que estão [...] no movimento, são presidentes dos sindicatos ou que foram presidentes do sindicato,** mas que estão participando e se capacitando dentro da questão da Licenciatura da Educação do Campo (REPRESENTANTE DA FETRAFERR, 2018, grifo nosso).

Quanto à aproximação da licenciatura com o debate sobre a terra e a realidade dos estudantes, a representante do Fórum percebe que o curso tem potencial de contribuir significativamente com a luta das pessoas do campo, entretanto, no que se refere à aproximação com a realidade do meio rural, ela afirma que não tem visto avanços relevantes nesse sentido. Percebe que algumas ações e atividades são realizadas de modo pontual por parte de alguns professores, porém essa não é uma ação assumida pelo curso em sua totalidade. Em relação à terra, a entrevistada não fez referência a esse tema.

Para o representante da FETRAFERR, o curso procura estabelecer relação com a realidade do campo e cita alguns exemplos de sua percepção ao falar de alunos que são ou foram presidentes de Sindicato de Trabalhadores Rurais. Assim como a primeira entrevistada, não mencionou a luta pela terra e a aproximação do curso com essa temática.

Sendo Roraima um estado que vive, com certa frequência, conflitos pela posse e uso da terra fortemente ameaçado pelas atividades do agronegócio, é pertinente se perguntar por que essa questão não aparece nas falas dos entrevistados. Aí reside mais uma contradição.

A discussão da Educação do Campo é muito mais ampla que a escola. Ela deve ser entendida na totalidade da concepção que orienta esse conceito. Portanto, ao lutar por escolas no campo e do campo, estamos lutando também por um projeto sociedade que se contrapõe ao atual modelo. Segundo KOLLING; NERI; MOLINA (2009):

O propósito é conceber uma Educação [...] do Campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação [...] (KOLLING, NERI; MOLINA, 1999, p. 18).

Desse modo, a Educação do Campo se compromete com o desenvolvimento do meio rural e de seus sujeitos, com a compreensão das demandas sociais, políticas, culturais e econômicas que determinam a organização da vida das pessoas. Assim, o princípio da totalidade deve ser um dos fios que conduzem a compreensão da concepção de Educação do Campo. Fora da perspectiva da totalidade, a luta pela terra e pelo desenvolvimento sustentável poderão ser comprometidos.

- **Papel dos movimentos sociais e sindicais com relação à Licenciatura em Educação do Campo**

[...] o nosso papel é em primeiro lugar para que isso aconteça. **E, em segundo lugar, é o momento que nos tornamos antipáticos, porque nós [...] não estamos na luta para ser amigos da universidade, nós estamos na luta para fazer com que a Educação do Campo aconteça independente de ser amigos ou não.** [...], mas como instituição a gente sabe que o nosso papel é meio que papel do chato, sabe, porque se não está agradando, eu digo [...] a forma de transmitir conhecimento não é a partir da construção do sujeito, mas da instituição, então, para nós fica [...] uma coisa que não é consenso. (REPRESENTANTE DO FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, grifo nosso).

[...] creio que juntamente com os demais movimentos que não só rurais, mas camponeses, quilombola, água, floresta, então, **creio que a finalidade que a gente pode colaborar e contribuir é que seja bom. Colaborando também nas reivindicações, onde que a gente pode estar reivindicando melhoria tanto para as pessoas que promovem a licenciatura como os que estão fazendo,** concluindo essa licenciatura, a gente pode colaborar no sentido de **incentivar nossos filhos para reivindicar melhorias para que esse ensino não venha a deixar de existir** (REPRESENTANTE DA FETRAFERR, 2017, grifo nosso).

Sobre o papel dos movimentos sociais com relação à Licenciatura em Educação do Campo, de acordo com a representante do Fórum, é preciso lutar para que a licenciatura continue atendendo aos sujeitos e fazendo que a Educação do Campo de fato aconteça, mesmo que para isso seja necessário fazer alguns enfrentamentos. Em sua fala, deixa claro que o curso procura atender às necessidades da instituição mais que as necessidades dos alunos. Isso nos remete à reflexão feita por Arroyo (2004) sobre o papel dos movimentos sociais na construção da Educação do Campo no Brasil.

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde, e à educação. O conjunto das lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, 2004, p. 73).

Para o representante da FETRAFERR, o papel dos movimentos sociais é colaborar para que o curso possa ser bom para os seus sujeitos e, também, contribuir nos momentos de reivindicações de melhores condições de funcionamento, melhoria para os alunos, no sentido de incentivar os filhos a também entrarem na luta pela qualidade da formação dada pela licenciatura e pela continuidade do curso.

Segundo Arroyo (1999), o papel dos movimentos sociais junto às escolas do campo tem sido de grande relevância na luta pelo direito dos camponeses à educação de qualidade. Conforme podemos constatar, está em consonância com a fala da representante do Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima, ao enfatizar que o papel dos movimentos é a garantia dos direitos, ainda que para isso, sejam necessários fortes posicionamentos no interior da universidade.

O movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, 1999, p.18).

O Movimento Social do Campo é uma realidade no espaço rural. Suas ações têm concretizado políticas e práticas pedagógicas ao longo dos anos. Nesse sentido, cabe a indagação feita por Arroyo (1999, p.13) “[...] O movimento social avança, o

homem, a mulher, a criança ou jovem no campo estão se constituindo como novos sujeitos sociais e culturais e a escola continuará ignorando essa realidade nova?”

Acreditamos que o questionamento feito pelo autor é pertinente aos tempos atuais. Precisamos reconhecer a valiosa participação e contribuição dos movimentos sociais na Educação do Campo. Acredito, como pesquisadora, que este é um diferencial que em muito potencializará a relação entre escola e comunidade. Talvez aí resida um instrumento de diálogo entre essas duas instâncias tão conclamado nos debates da educação brasileira.

Conforme destacado na fala da representante do Fórum, “em segundo lugar, é o momento que nos tornamos antipáticos, porque nós [...] não estamos na luta para ser amigos da universidade, nós estamos na luta para fazer com que a Educação do Campo aconteça independente de ser amigos ou não”, percebemos que esse contato entre a universidade e os movimentos sociais ainda é um ponto de tensão e de contradição. Tensão porque está em contato, no mínimo, duas visões diferentes de mundo, uma norteada pela lógica da universidade e a outra pela lógica dos trabalhadores do campo. A contradição se dá exatamente porque as licenciaturas nascem a partir da luta dos movimentos sociais e, no entanto, ao se materializar como política pública, nem sempre conseguem avançar no diálogo com os movimentos e com a classe trabalhadora do campo.

Esse é um desafio a ser enfrentado pelos movimentos sociais e pela Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que o projeto formativo proposto para a formação de professores necessita da participação dos movimentos sociais tanto na elaboração da proposta, quanto na sua implementação e desenvolvimento, assim como, os movimentos precisam da universidade para a formação adequada dos trabalhadores do campo, de acordo com a proposta de construção do novo projeto de campo e de sociedade.

Desse modo, é não pelo acirramento das tensões entre as diferentes visões de mundo que colocaremos em prática a proposta, mas, sim pela capacidade de diálogo entre os diferentes sujeitos que poderemos dar materialidade ao projeto.

- **Papel da licenciatura nas escolas de Educação Básica do Campo**

Eu acho que o papel da LEDUCARR primeiro seria seguir o seu trabalho de acordo com seu concurso. Porque quando foram chamados para o concurso foi chamado para **trabalhar em regime de alternância**,

fazendo com que esse sujeito do campo não atrapalhasse seu dia a dia [...]. Esse seria um papel. O outro seria trabalhar com o que as universidades chamam de extensão. Levar às escolas do campo esse conhecimento inclusive para fortalecer os estudantes [...]. Então, esse seria assim um papel de compartilhar e até “extencionar” [no sentido de fazer extensão] esse conhecimento junto às escolas, inclusive dando subsídio aos professores do ensino médio e do ensino fundamental talvez uma nova forma de se trabalhar [...] (REPRESENTANTE DO FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, grifo nosso).

Creio que sim. Apesar de hoje [...] a gente vê [...] **principalmente a gente que está mais ligado aos movimentos sociais, principalmente o rural, através da CONTAG²⁵, a gente vai sabendo de informações [...] que estão fechando as escolas do campo e, assim, o que devemos fazer, como a própria licenciatura e a própria universidade pode também contribuir conosco para tentar impedir que isso aconteça [...].** O que têm de escolas nas vicinais que estão fechadas [...]. O que a gente vê é também uma educação [...] sucateada [...]. **Então, assim, eu vejo que essa questão do governo federal e estadual tem que ser [...] no sentido de não fechar as escolas que estão lá no município, que estão lá nas vicinais. Então daqui uns dias nós vamos ter um monte de professores formados na Educação do Campo procurando vaga de emprego aqui na capital porque não vai ter escola para lecionar nos municípios** (REPRESENTANTE DA FETRAFERR, 2017, grifo nosso).

Dois aspectos foram atribuídos ao papel do curso de Licenciatura em Educação do Campo nas escolas das comunidades rurais pela primeira entrevistada. Em sua concepção, o primeiro papel da licenciatura é atender às demandas dos estudantes a partir das especificidades descritas no projeto do curso, que deve ser realizado em alternância, de modo que os estudantes sejam atendidos em suas necessidades de vida e de trabalho.

O segundo aspecto atribuído refere-se à necessidade de se fazer presente nas escolas do campo por meio das atividades de inserção dos alunos, que podem ser realizadas por ações que darão subsídios aos professores das escolas do nível fundamental e médio.

Em relação ao primeiro aspecto, vale lembrar que, desde a primeira turma, o curso é realizado em alternância e continua assim até os dias atuais. Cada turma tem dois Tempos Universidade (TU) por ano – um a cada semestre. A duração média dos últimos TU tem sido entre trinta a trinta e cinco dias, variando para mais ou menos. Contudo, a demanda do movimento social é que o Tempo Universidade seja realizado durante o período de férias das Escolas de Educação Básica, para que aqueles alunos que são funcionários, contratos, ou efetivos, nas escolas

²⁵ Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG).

possam estudar sem prejuízos em seu trabalho. Quanto ao segundo aspecto, relativo à aproximação da licenciatura das escolas do campo, esse necessita de mais investimentos.

Conforme citado pela representante do Fórum em outros momentos da entrevista, existem algumas ações ocorrendo de modo muito esporádico e, dada a natureza e a especificidade do curso de licenciatura, é preciso estreitar, aprofundar e melhorar a qualidade dessa aproximação. Conforme destacam Molina e Sá (2011):

[...] pela própria compreensão acumulada na Educação do Campo, sobre a centralidade dos diferentes tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que aí vivem e que se organizam para continuar garantindo sua reprodução social neste território, a ação formativa desenvolvida por estes educadores deve torná-los aptos a compreender e agir em diferentes espaços, tempos e situações (MOLINA, 2009, p. 191 apud MOLINA; SÁ, 2011, p. 39).

O representante da FETRAFERR enfatiza o problema do fechamento de escolas do campo no estado. Para ele, a luta para impedir esse fechamento deve ser assumida pelas pessoas que moram no meio rural, mas também pela licenciatura que será diretamente afetada por essa política.

O desafio da ocupação da escola pelos trabalhadores está presente também no movimento originário da Educação do Campo, que inclui um esforço entre diferentes organizações e movimentos sociais camponeses para ampliar a luta pelo acesso e para pensar os objetivos e conteúdos principais de um projeto educacional da classe trabalhadora do campo em nosso tempo histórico, tendo no horizonte um novo projeto de sociedade, de ser humano (CALDART, 2011b, p. 69).

Pensar a escola do campo significa pensar a garantia ao acesso à educação. Essa luta é dos movimentos sociais, mas também é uma luta das Licenciaturas em Educação do Campo, uma vez que na sua proposta está a premissa do fortalecimento do campo e de seus sujeitos, pois de outro modo, o novo projeto de sociedade enfrentará desafios ainda maiores.

- **Compreensão do Tempo Comunidade e o Tempo Universidade no LEDUCARR**

[...] Primeiro, com todo respeito, eu não vejo Tempo Comunidade. Não existe um Tempo Comunidade e eu já falei isso nos seminários, eu já falei isso nas reuniões inclusive com a reitoria da universidade, com

os professores – não existe um Tempo Comunidade. [...] por que não existe um Tempo Comunidade? Porque o **Tempo Comunidade seria a convivência** da universidade com o campo [...]. Então, a partir do momento que eu digo que **eu vou ter um Tempo Comunidade, eu penso que é um tempo diferente.** Eu não vou para sala de aula como o Tempo Comunidade oferecido por vocês [...] prende os alunos nas salas de aula com o mesmo conceito que foi dado lá na universidade, então cadê a convivência? Porque o Tempo Comunidade seria a convivência desses alunos com a comunidade. [...] eu acho que o Tempo Comunidade é um intercâmbio, que esse intercâmbio que seria a convivência, o aluno poderia ir até a escola do campo, ir até a família [...] e quando ele voltasse para a universidade ele viria de uma forma riquíssima, ele tinha enriquecido o seu conhecimento [...]. **E aí eu te digo, com uma certa propriedade, porque eu também fiz o curso de especialização em Educação do Campo [...]. As escolas pesquisadas por nós, nós tivemos que fazer o retorno, e qual era retorno? É dar a nossa contribuição junto à universidade para fazer curso de extensão com o assunto que os professores da escola e as famílias tinham sido entrevistadas** (REPRESENTANTE DO FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, grifo nosso).

[...] então é valido tempo aula, Tempo Comunidade porque você abreviou aqui e vai aplicar ali, ou seja, quando você estressou daqui você levou para ali; descarregou seu estresse na prática e volta novamente renovado [...] para começar a outra etapa, então eu creio que sim seja válida sim [...] (REPRESENTANTE DA FETRAFERR, 2017, grifo nosso).

Na compreensão da representante do Fórum, o Tempo Comunidade (TC) não foi implementado como deveria na organização do trabalho pedagógico da licenciatura. Traz uma crítica ao modelo de TC que tem sido realizado, no qual os estudantes são reunidos em um dos municípios para apresentação dos trabalhos das diferentes disciplinas, semelhante à organização do Tempo Universidade. Afirma que isso não é Tempo Comunidade. Se buscarmos nos aportes teóricos da alternância no Brasil e na literatura francesa, país de origem da pedagogia da alternância, veremos que a crítica é procedente.

Na alternância, o Tempo Comunidade é o tempo e o espaço em que o estudante deve ser inserido no meio sócio profissional, conforme cita Gimonet (2007). No caso das licenciaturas, o meio sócio profissional compreende a comunidade e suas diferentes problemáticas, suas potencialidades e a escola do campo, lugar de atuação do futuro docente.

Na prática da alternância das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs), diferentemente das Licenciaturas, o meio socioprofissional é a propriedade familiar, as demais propriedades do entorno, os empreendimentos comerciais, como granja, suinocultura, os movimentos sociais, grupos comunitários, associações, cooperativas, as escolas e outras instituições etc. Contudo, a escola

tem uma conotação diferente da licenciatura, uma vez que, nas EFAs e CFRs, a formação é em nível da Educação Básica. Na formação de professores pela alternância, o meio social e profissional abrange a comunidade, suas organizações, os movimentos sociais, as potencialidades que essa comunidade apresenta e que precisam ser fortalecidas, as fragilidades, os elementos culturais, a produção; acrescento aqui a escola do campo, lugar de atuação do profissional da educação.

Outra questão citada pela representante do Fórum em relação ao Tempo Comunidade (TC) é o entendimento desse como “[...] um intercâmbio, esse intercâmbio que seria a convivência, o aluno poderia ir até a escola do campo, ir até a família [...] e quando ele voltasse para a universidade ele viria de uma forma riquíssima [...]”. Nesse sentido, essa fala corrobora a proposta da Pedagogia da Alternância uma vez que de acordo com Begnami (2006):

Uma das complexidades da alternância está na diversidade de relações: com as pessoas que colaboram com o processo da formação, - com entidades parceiras, - com espaços e tempos diferentes [...], - com as diversidades culturais do campo, - com os diversos campos dos saberes: práticos, populares, empíricos e teórico-científicos, entre outros. Isto faz da alternância uma pedagogia dialógica ou uma pedagogia do encontro (BEGNAMI, 2006, p. 33).

Desse modo, oportunizar aos acadêmicos experiências formativas envolvendo grandes questões do campo e da escola, durante o Tempo Comunidade é fundamental para prática da alternância integrativa entre TC e TU.

Nesse sentido, o que a representante do Fórum está chamando atenção, é para que a formação da Licenciatura em Educação do Campo atue em consonância com os pressupostos da Pedagogia da Alternância e garanta um lugar específico para a experiência dentro do processo formativo. Lembramos que um dos elementos que constitui essa pedagogia, citados anteriormente a partir dos aportes teóricos de Gimonet (2007), é a primazia da experiência como ponto de partida para a construção do conhecimento na formação alternada. Sobre esse aspecto Begnami (2006), cita:

É dada à experiência socioprofissional [espaço do Tempo Comunidade] um lugar prioritário no processo de formação. Ela é ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem. Isto porque se acredita que a vida também ensina, que a melhor forma de aprender é pelo fazer [...] (BEGNAMI, 2006, p. 35).

É importante que os sujeitos da licenciatura compreendam o que constitui o meio socioprofissional no seu contexto para uma prática adequada do Tempo Comunidade (TC). Portanto, a proposta do TC é colocar o estudante em formação em contato com o mundo social, comunitário e profissional. A identidade profissional do docente na alternância é construída no TC, a partir da inserção do aluno nas escolas de suas comunidades. Podemos nos perguntar: por que a comunidade? Na formação de professores, é mais fácil compreender o papel da escola na pedagogia da alternância, porém a comunidade carece de mais aprofundamento.

A escola faz parte de uma comunidade. E sabemos que ela é uma representação social da dinâmica e da organização da sociedade. Portanto, na comunidade está o campo da produção, do trabalho, das relações sociais, das relações políticas e das relações culturais, entre outros. Por isso, transformar a escola significa formar a comunidade. Sem uma comunidade conscientizada, não haverá educação libertadora. Portanto, se quisermos, por exemplo, por meio da escola, trabalhar a relação das pessoas com os recursos naturais, faz-se necessário desenvolver a mesma ação na comunidade, pois a escola representa apenas uma pequena parte do todo (a comunidade), que é importante e essencial, mas ainda sim apenas uma parte. Outra questão relativa à comunidade na alternância é que a formação alternada é coletiva e, portanto, a comunidade também é formadora e parceira da formação.

Em relação à crítica feita pela representante do Fórum, vale a pena retomar a questão da necessidade da formação dos professores ingressantes, pois, como pesquisadora e como professora no contexto estudado, testemunho o esforço que alguns professores têm feito na tentativa de compreender melhor a alternância e ressignificar sua prática a partir dessa pedagogia.

Em relação a esse fato, é importante trazer uma reflexão apresentada por Begnami (2006), sobre o processo de formação vivenciado pelo alternante. O autor apresenta cinco fases pelas quais o estudante passa para a construir conhecimento em uma formação mediada pela Pedagogia da Alternância. A primeira fase se dá pela observação, ou seja, através dos planos de estudo e demais instrumentos e ações que promovam a interação do estudante com o meio socioprofissional. É importante que esse momento de aproximação do aluno com a realidade da comunidade e da escola aconteça.

A segunda fase é “a descrição reflexiva a partir das observações”, ou seja, precisa haver um momento durante a formação em que o estudante possa lidar com os dados observados e coletados em sua realidade, de modo a poder compreendê-los melhor. A terceira fase, é o “questionamento” e a “problematização”, que podem ser feitas com ajuda dos professores. Com base nos dados coletados quais questionamentos e problematizações são provocadas? (BEGNAMI, 2006, p. 37).

A quarta fase, é buscar por meios práticos e teóricos possíveis respostas para os questionamentos evocados pelos dados coletados da realidade do meio socioprofissional. E a quinta fase, refere-se ao momento de experimentação das respostas encontradas, ou dos indícios apontados pelos dados da pesquisa (BEGNAMI, 2006). Esse momento é importante porque é gerador de novas perguntas e novas problematizações que podem nortear a temática das reflexões do novo Tempo Universidade.

Notamos que essas fases apontadas por Begnami (2006), ressaltam que na alternância a aprendizagem ocorre por produção de saberes e por meio da autonomia do estudante em seu processo formativo.

O representante da FETRAFERR reconhece como válida a organização dos tempos universidade e comunidade na licenciatura. Todavia, sua compreensão da alternância e de seus tempos formativos carece de aprofundamento.

Nesse sentido, Tempo Comunidade e Tempo Universidade devem ser entendidos a partir da categoria totalidade, superando a compreensão de tempos estaques e dissociados. Na alternância, os dois tempos formativos são sistêmicos e produtores de conhecimento. Segundo Gimonet (2004):

A introdução da alternância em formação coloca a relação com experiência, com o trabalho, com o mundo da produção, com a vida não escolar. Ela convida então a considerar a experiência no mesmo tempo como suporte de formação [...] como pronto de partida do processo para aprender (GIMONET, 2004, p. 24).

De acordo com Gimonet (2004), a alternância inverte a compreensão da relação entre o aprender e empreender, nessa proposta aprender significa construir, vivenciar a relação entre a teoria e prática significa compreender como se faz e porque se faz.

No tocante a categoria do método, a contradição, ela aparece de modo significativo nessa categoria do contexto de pesquisa, uma vez que, apesar de o

curso ser organizado pela Pedagogia da Alternância (portanto, deveria seguir os princípios e fundamentos dessa pedagogia, a compreensão e a construção dessa proposta que a historicidade permitiu) não conseguiu ainda realizar a alternância integrativa ou a verdadeira alternância tratada por Gimonet (2007).

Acreditamos que, conforme cita Marx e Engels (2009), é a história que determina a consciência, e, portanto, a construção histórica vivida pela Licenciatura em Educação do Campo de Roraima, não encontrou as condições necessárias do ponto de vista histórico, teórico, humano e pedagógico para a construção e vivência da alternância integrativa entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Contudo percebemos pelas falas dos diversos sujeitos entrevistados que existe essa preocupação e que as pessoas estão em processo de vir a ser.

- **Formação por área do conhecimento**

Eu acho essa organização [...] essencial. Por que? Porque quando, antes de ser criado aqui, nós já tínhamos comentado, eu como graduanda e meus colegas inclusive professores nós tínhamos teimado [...] muitas vezes sobre esse assunto. Que tipo de formação, de docência daria conta do estudo nas escolas do campo? [...]. **Que esse professor tivesse também habilitado para ministrar aula do sexto ano até o terceiro ano do ensino médio [...] e isso era para resolver o problema de falta de professores no campo [...].** (REPRESENTANTE DO FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, grifo nosso)

[...] eu creio que um professor que ele ministra mais de uma disciplina o aluno tem mais potencial de aprender do que ele ficar pulando de galho em galho. Por que ficar pulando de galho em galho? A senhora dá uma aula aqui, a sua matéria ficou excelente, mas já vem outro professor, que ele já vem de outra escola [...], estressado e quando chega na última ele já não dá conta de mais nada [...]. **Por exemplo, em 2015, minha neta passou todo ano, só teve uma avaliação de química e física, porque o professor passou o ano todo sem ir.** Ele era professor em três escolas aqui [Boa Vista] e ainda tinha que dar aula daqui a 120km. Ficou inviável. **Então eu creio que aquele professor que está formando para dar duas, três, quatro disciplinas na base, que more lá (no campo) então, ele está mais bem capacitado para executar esse trabalho.** Então, é válido esse tipo de ensino (REPRESENTANTE DA FETRAFERR, 2017, grifo nosso).

Para a representante do fórum, a organização da formação por área do conhecimento é essencial para resolver o problema de falta de professor na escola do campo. Além disso, destaca a urgência do diálogo entre as universidades e o poder público no sentido de estabelecer políticas nas quais os egressos da licenciatura possam pleitear vagas em concursos públicos e processos seletivos temporários com o diploma de formação por área do conhecimento, pois, conforme

aparece na fala da representante do Fórum, os ex-alunos têm enfrentado dificuldade de legitimação de seus diplomas em processos seletivos que concebem apenas os diplomas com uma habilitação.

O representante da FETRAFERR também relata o problema da falta de professores pelo qual passam as escolas do campo e descreve fatos que ilustram essa triste realidade, que foi recorrente na fala dos estudantes e ex-aluno. Com base nesses fatos, ele justifica e apoia a formação por área do conhecimento.

No decorrer do III Seminário com as Escolas de Inserção (2011, p.60), realizado em parceria entre o MST e a LEdoC da Universidade de Brasília (UnB), na discussão sobre a formação por área do conhecimento, compreendeu-se que esta pode contribuir para rever os conteúdos trabalhados pela escola, bem como uma relação entre as disciplinas e a ciência pautada em novos referenciais, a partir do estudo de conceitos unificadores “[...] e as ‘categorias estruturantes’ do modo de produção do conhecimento das ciências que compõem cada área, para estabelecer pontos de contatos entre elas”.

A experiência aponta que a construção de conceitos unificadores pode ser um dos caminhos para a concretização de uma formação de professores por área do conhecimento ao tratar sobre como lidar com os conteúdos por área e não por disciplinas.

A organização curricular por área, desde as reflexões feitas no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, **integra os esforços de construção de uma outra lógica curricular que desloca a centralidade do estudo das disciplinas e dos conteúdos isolados, tomando determinados temas ou eixos temáticos ou diretamente porções ou questões da realidade atual, da vida concreta, como articuladoras do trabalho pedagógico com o conhecimento**, o que pode continuar incluindo o estudo específico das disciplinas (consideradas na sua condição histórica), mas não mais de forma independente e deslocada dessa focalização na realidade e de objetivos formativos mais amplos assumidos pela escola (III SEMINÁRIO COM AS ESCOLAS DE INSERÇÃO DOS ESTUDANTES, 2011, p. 61 grifo nosso).

É importante destacar essa informação tratada no III Seminário sobre a necessidade de a formação por área se organizar a partir de temas, de eixos temáticos, questões da realidade de modo que os conteúdos sejam trabalhados dentro da área pretendida. Outro ponto a salientar é que o trabalho das áreas não significa o desaparecimento das questões centrais que constituem a historicidade das disciplinas.

Para trabalhar a partir dessa compreensão, é necessário entender que os conteúdos disciplinares não se darão de forma estanque e deslocados dos objetivos formativos da preparação de professores a partir do princípio da inter, da multidisciplinaridade, ou da transdisciplinaridade. Entendemos que, em um primeiro momento, ou se pudermos chamar primeira fase de construção do currículo por área, poderá passar pela interdisciplinaridade, porém a necessidade pedagógica da formação por área proposta pela Licenciatura em Educação do Campo pode ser pela transdisciplinaridade.

Em relação à interdisciplinaridade, o debate realizado no III Seminário com as Escolas de Inserção, ao discutir o currículo do Ensino Médio do Campo na dimensão interdisciplinar, apresentou quatro princípios. O primeiro é que a interdisciplinaridade, mais que é uma ideia, ou uma proposta, é uma atitude, uma postura de permanente diálogo entre corpo docente, os diferentes campos do conhecimento na perspectiva da construção de um trabalho coletivo (III SEMINÁRIO COM AS ESCOLAS DE INSERÇÃO DOS ESTUDANTES, 2011).

O segundo princípio relaciona-se ao fato de superar a compreensão da interdisciplinaridade apenas como uma junção de algumas disciplinas em torno de um tema ou área. “O ponto nodal é qual é a concepção de conhecimento e de método de produzi-lo, organizá-lo e socializá-lo” (III SEMINÁRIO COM AS ESCOLAS DE INSERÇÃO DOS ESTUDANTES, 2011). A intenção, nessa concepção, é que a escola seja capaz de oferecer aos sujeitos elementos e ferramentas para se colocar no mundo a partir de um olhar crítico e com autonomia de autogestão, e auto-organização, com conhecimentos técnicos e científicos que possibilitam a produção de uma vida digna.

O terceiro princípio, é que ao organizar o trabalho pedagógico, a escola pode ter como metodologia diferentes propostas desde tema gerador, complexos de estudo a outras formas de organizações. Contudo, estes ou outros caminhos metodológicos e pedagógicos que venham a ser escolhidos pela escola poderá ter resultados mais significativos para a classe trabalhadora se forem pautados no trabalho como princípio educativo a partir da realidade dos sujeitos (III SEMINÁRIO COM AS ESCOLAS DE INSERÇÃO DOS ESTUDANTES, 2011).

O quarto princípio, o qual merece destaque, não por ser mais ou menos importante que os demais, mas porque se inscreve na urgência de repensar a escola, estabelece a compreensão de que o trabalho pedagógico interdisciplinar não

precisa esperar que todas as tensões e contradições da escola e do contexto educacional sejam superados para que ele possam acontecer, ao contrário, o trabalho interdisciplinar pode acontecer a qualquer momento em que a equipe apresentar essa intencionalidade pedagógica.

Em relação às contradições expressas nessa categoria do contexto de pesquisa, está a incongruência entre um curso em que seu Projeto Pedagógico está pensado para que seja realizado por área do conhecimento e, em sua prática efetiva, ele está sendo materializado de modo disciplinar contrariando o princípio da formação do docente multidisciplinar.

Além dessa contradição referente ao PPC, existem também as tensões referentes à proposta de formação por área do conhecimento, sobre as quais o III Seminário das Licenciaturas (2011), chamou atenção para a necessidade de discutilas de modo mais efetivo. Entre as tensões, o III Seminário aponta:

- A formação proposta pela Licenciatura em Educação do Campo é multidisciplinar, porém a organização das escolas de Educação Básica é disciplinar.
- Os limites do sistema educativo brasileiro podem ser um entrave para a materialização da formação por área do conhecimento, uma vez que, o sistema público nomeia o professor por disciplina e não por área. Além disso, destaca-se ainda a falta de conhecimento dos demais sujeitos da escola acerca da formação por área, o que pode vir a ser um obstáculo no processo.
- O tempo de formação no tocante a área do conhecimento, ainda é um elemento que precisa de mais aprofundamento para identificar o tempo necessário para a construção dos conhecimentos relativos à ciência da área. A preocupação nesse sentido, é evitar uma fragilização da formação.
- Outro ponto destacado pelo seminário é a tensão entre a formação por área e a prática do trabalho docente coletivo, o que requer o envolvimento de mais de um professor na execução da aula por exemplo.

Trata-se de não defender uma lógica de polivalência do professor (na perspectiva de ter um único professor para dar conta de toda área, visando apenas baratear o custo econômico da escola), mas ao mesmo tempo assumir o desafio do curso, que é de preparar para uma organização do trabalho docente que não corresponda a ter na escola um professor para cada disciplina (III SEMINÁRIO COM AS ESCOLAS DE INSERÇÃO DOS ESTUDANTES, 2011, p. 54).

- Um ponto bastante importante é não corroborar a ideia de compreender a docência por área como uma forma de barateamento do processo educativo e, tão pouco colocá-la como a única responsável por sanar todos os problemas do sistema educacional, no que se refere à fragmentação do conhecimento.
- O caminho pedagógico e as escolhas necessárias para implementar a formação por área do conhecimento, não estão dadas, elas precisam ser construídas no diálogo entre os sujeitos da licenciatura e da escola do campo auxiliados por um referencial teórico, objetivos claros e com práticas pedagógicas construídas por esses sujeitos.

É preciso que todos os envolvidos no processo tenham clareza das tensões e contradições que perpassam o debate da formação por área, de modo que a partir delas possam, propor caminhos para sua superação por meio do amadurecimento teórico, técnico, pedagógico e político que possibilite uma transformação significativa na escola, na licenciatura e nas comunidades.

- **O trabalho, a terra, a floresta e o lavrado podem ser matrizes de referência para a organização do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima**

Sim. [...] primeiro nós estamos falando do estado de Roraima. [...] porque é o único estado que **a gente percebe que é diferente a questão climática, então nós temos o solo diferente, nós temos um solo que é floresta, que é lavrado** [...]. Você vai para um município você vê um lavradão [...] vai para o outro está uma floresta e para o outro **ainda [...] nós também ribeirinhos [...]. Então, isso seria importante ser aproveitado inclusive para que os professores pudessem fazer aquela questão da interdisciplinaridade** [...]. Eles iriam fazer a construção de um conhecimento a partir da realidade do aluno [...]. **Esses estudantes, eles precisam perceber o quanto que é bom valorizar aquilo que é seu.** Por quê? [...] eu procuro manter uma certa aproximação dos estudantes e eu percebo que alguns ainda continuam na mesma vergonha de dizer sua origem [...] ele não se tornou um lutador [...]. (REPRESENTANTE DO FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, grifo nosso).

Sim, porque igualmente nós aqui do movimento [...] a gente não se apegamos só a uma coisa, ou seja, [...] a gente discute vários temas [...], aplicar uma certa disciplina sem você conhecer todas as áreas, então assim mais uma vez eu digo é válido, que se é para elevar o conhecimento é válido (REPRESENTANTE DA FETRAFERR, 2017, grifo nosso).

Para os entrevistados, é pertinente a inclusão do tema trabalho, terra, floresta e lavrado na organização curricular da LEDUCARR. Sobre essa questão, a representante do Fórum ressalta a diversidade do contexto geográfico do estado de Roraima, cujo potencial enriquece o contexto da Educação do Campo.

Outro fator destacado é a importância da valorização dessa diversidade para construção da identidade de camponês amazônico nos estudantes da licenciatura, ao enfatizar que os professores podem propiciar a construção do conhecimento a partir da diversidade geográfica.

Ao falar sobre o perfil do educador do campo, Caldart (2002) apresenta alguns pontos que remetem à práxis desse profissional no contexto da escola do meio rural. Um dos pontos destacados é a relação dos sujeitos com a terra. Para a autora, a relação com a terra é um elemento que deve estar presente no currículo da escola que recebe a classe trabalhadora do campo.

Reeducar-se e educar o povo do campo na sabedoria revolucionária de se ver como “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Saber cuidar da terra; saber respeitar a natureza; saber cuidar da saúde do ser humano na relação com a terra; aprender a tratar das sementes como “patrimônio da humanidade”, cuidar das águas, lutar pela soberania alimentar; aprender do processo de fecundação da terra algumas lições de pedagogia: cuidar da semente para que a vida nos dê flor; educação também como cultivo, intencionalidade de acompanhamento, persistência (CALDART, 2002, p. 90).

Podemos perceber, a partir da contribuição de Caldart (2002), que a Educação do Campo, amplia a compreensão do processo da escolarização, da leitura, da escrita e alcança o campo como um todo. É pela ideia da totalidade que está presente a relação campo e cidade, a pertença, a identidade de camponês, a relação com a terra e demais componentes que constituem a ideia de campo.

Ao trazer para o debate da Educação do Campo a matriz da terra, aqui entendida como espaço geográfico de produção da vida, em um determinado território, em nosso caso, estamos falando do território camponês tratado por Fernandes (2008), que inclui, a floresta, o lavrado, o cerrado e outros espaços geográficos nos quais o campesinato tem se reproduzido no Brasil.

Ao se fazer uma matriz formativa, a temática terra, traz para a Educação do Campo o debate da reforma agrária popular, do acesso à terra e ao trabalho no campo, a discussão sobre os paradigmas da questão agrária no Brasil, ou seja, o

paradigma do agronegócio e do campesinato. Segundo Fernandes (2008) o conceito de agronegócio:

[...] é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico. É, portanto, um espaço que pode ser ocupado para o desenvolvimento do país. Latifúndio está associado com terra que não produz, que pode ser utilizada para reforma agrária. Embora tenham tentado criar a figura do latifúndio produtivo (sic), essa ação não teve êxito, pois são mais de 500 anos de exploração e dominação, que não há adjetivo que consiga modificar o conteúdo do substantivo (FERNANDES, 2008, p. 31).

A terminologia e a ideia que constitui esse conceito, segundo Fernandes (2008, p.31), tiveram como objetivo modificar a imagem do capitalismo agrário anterior a década de 1990. Essa foi uma ação para modernizar a agricultura capitalista e, ao mesmo tempo esconder o seu “[...] caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias”.

Em contraposição ao agronegócio, o campesinato, segundo Fernandes (2008, p. 51), tem o território como espaço de produção da vida; portanto, é um espaço de relações sociais e humanas. Ao ocupar a terra, os camponeses fortalecem a luta contra o avanço do agronegócio. “E pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio, se conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento [...] e manter sua identidade socioterritorial”.

Em relação à categoria do método de pesquisa selecionado, a categoria trabalho serve como chave de leitura dessa categoria do contexto estudado, o trabalho, a terra, a floresta e o lavrado como matrizes de referência para a organização do currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima, pois elas, junto com o trabalho são na Educação do Campo indicadores de referência de organização curricular, tendo em vista que escola da classe trabalhadora do campo tem nesses elementos referenciais de vida e de organização social.

- **Relação entre movimento social, estudantes e egressos do LEDUCARR**

[...] dos egressos [...] eu gostaria mesmo, sendo sincera que em cada turma ficasse pelo menos cinco dizendo: eu estou aqui. Não arredo o pé. A exemplo da nossa aluna [...]. Temos duas alunas²⁶ que às vezes os (outros se perguntam): por que que elas estão aqui? Ficam até com um certo ciúme, mas elas têm a consciência que estão ali fazendo o seu papel. **Eu estou aqui para continuar dando força, para aquela força que eu tive, que talvez eu tenha desejado ter, eu estou aqui para dizer para os meus colegas que apesar de ser formada e já estar cuidando da minha vida bem distante deles eu estou aqui para dizer que nós estamos juntos [...].** Então, **dos alunos, novatos, eu espero [...] os movimentos da Educação do Campo [...] esperam essa sua inclusão para observar que essa luta ela não é minha, não é sua, mas é de todos nós [...]** (REPRESENTANTE DO FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, grifo nosso).

[...] então, o que a gente espera é que essa pessoa realmente vá lá e faça seu papel [...] aprendendo e depois contribuindo na formação de nossos filhos (REPRESENTANTE DA FETRAFERR, 2017, grifo nosso).

Sobre a relação dos alunos e ex-alunos com os movimentos sociais, a representante do Fórum trouxe a importância da adesão de mais pessoas à luta da Educação do Campo. Em sua compreensão, a inclusão deles passa pelo entendimento de que a luta ainda precisa ser feita e que ela é de todos os agricultores, de todos que querem fortalecer o desenvolvimento do campo e da escola.

Nesse sentido, a licenciatura pode contribuir para dar condições aos estudantes de entenderem a importância dos movimentos na construção e implantação da licenciatura no estado de Roraima, assim como eles são significativos na luta pela manutenção do curso para os próximos alunos que precisam dessa oportunidade e para o desenvolvimento do campo de modo geral. Para isso, são necessárias pessoas para engrossar as fileiras que seguirão lutando, pelas licenciaturas e, futuramente, pela proposição de novos cursos de nível superior para os trabalhadores do campo.

Para o segundo entrevistado, é importante que os alunos, depois de formados, continuem no campo, na sua comunidade de origem, de modo que possam fortalecer a escola atuando como professores que compreendem o campo e sua conjuntura.

²⁶ Refere-se a duas ex-alunas da primeira turma.

A participação do acadêmico nos movimentos sociais pode contribuir para a formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora na dimensão tratada por Gramsci (2001), uma vez que a classe dominante cuida muito bem da formação de seus intelectuais orgânicos:

Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos. Formaram-se camadas que, tradicionalmente, “produzem” intelectuais; e elas são as mesmas que, com freqüência, especializaram-se na “poupança”, isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia urbana. A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual (GRAMSCI, 2001, p. 20).

A formação dos intelectuais da burguesia, segundo Gramsci (2001), se dá por meio de processos históricos decorrentes das relações sociais e de classe. Para Gramsci (1982) é importante oportunizar aos jovens a inserção em espaços de formação política.

Entendemos que a participação nos movimentos sociais do campo contribuirá para construção da identidade de camponês, bem como no processo de desenvolvimento do campo e da escola do campo, ao ajudá-los a compreender que a luta por direitos é uma luta de todos.

- **Tempo Universidade e Tempo Comunidade: contribui para uma leitura crítica da realidade e participação na comunidade e na escola**

[...] Eu vejo que [...] o curso ele não está influenciando muito porque tem professores que procuram [...] para que o aluno tenha essa influência [...] o professor que consegue [...] é porque ele se integra e se entrega. [...] O aluno observava que o que o professor fala, ele faz. E aí o que que a gente percebe? Os alunos eles não conseguem muito fazer essa mudança porque ele não percebe muito nos professores; então, tem professores que fazem? Tem. [...] nós fizemos questão de que no Fórum tenha a cadeira da Licenciatura [...]. Nas atividades estão eles presentes? Só através de uma, duas pessoas. Isso não é presença [...]. Tem uns que pisa lá assim e outros nem pisa, e outros ao contrário fica lá de pé enfocado dizendo: eu estou aqui para o que der e vier e nós vamos à luta até o fim. Talvez isso que nos faz respirar e ainda respeitar de uma maneira ou de outra [...] essa instituição [...] tem um grupo de professores que a gente sente o desejo dele de mudar a realidade dos alunos do campo. [...]. Então [...] esse entusiasmo eu ainda não consigo perceber [...] (REPRESENTANTE DO FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, grifo nosso).

[...] eu creio que o senso crítico de todos, ele existe. Agora assim eu creio que a **Licenciatura do Campo tem sim aberto mais os horizontes dos seus alunos para saber realmente o que eles vão criticar [...] eu tenho visto em reuniões [...] pessoas que estão fazendo a licenciatura, ou fizeram e eu vejo como se portam diferente no direcionamento de seus questionamentos.** Então, assim, eu creio que está indo pelo caminho certo [...] (REPRESENTANTE DA FETRAFERR, 2017, grifo nosso).

Em relação à participação do estudante, a representante do Fórum informa que a licenciatura não influencia na inserção dos alunos nem na escola, nem na dinâmica da comunidade, pois alguns professores não se integram em ações que possam avançar nessa proposição.

Informou que, em sua compreensão, os alunos observam os professores e seguirão próximos de sua prática. Além da pouca inserção do aluno na escola, apontou a baixa participação da licenciatura nas atividades do Fórum Estadual de Educação do Campo. Quanto à formação do senso crítico a partir do percurso formativo da LEDUCARR, não houve comentário a esse respeito.

De acordo com a compreensão do representante da FETRAFERR, o curso contribui para a formação do senso crítico e citou como exemplo a boa participação de alunos e ex-alunos da licenciatura nas atividades dos sindicatos.

Em termos teóricos e práticos, a alternância possui elementos que contribuem para a formação do senso crítico. Contudo, para que essa dimensão da formação possa emergir, são necessárias a construção e a vivência da verdadeira alternância, conforme cita Silva, L. (2006):

O desafio é, portanto, o de construir uma verdadeira alternância, que interage no processo de formação os conteúdos e vivências dos alunos no meio escolar e no meio familiar, numa dinâmica capaz de reconhecer as diferenças e os paradoxos presentes no universo da escola e da família e dos seus diversos atores, visando a implementação de um projeto comum em que o todo seja resultante de algo, mas do que a soma das partes (SILVA, L., 2006, p. 23).

Segundo M. S. Silva (2007), a Pedagogia da Alternância tem muito a contribuir para a Educação do Campo. A primeira contribuição está na organização dos tempos formativos, bem como na formação integral ao articular a formação e o desenvolvimento do meio, ou seja, a escola e a comunidade. Essa contribuição passa pela compreensão de que a formação pela alternância alcança ou deve alcançar outros espaços além da escola.

A segunda contribuição se faz ao articular a relação entre professores e estudantes durante o Tempo Escola para a Educação Básica e Tempo Universidade para o nível superior (SILVA, M., 2007).

Em poucas horas de observação, é fácil identificar que na alternância a relação professor-aluno se faz em outra lógica das pedagogias convencionalmente utilizadas nas universidades brasileiras. A aproximação e o contato professor e estudante acontecem de modo muito intenso e, portanto, mais exigente que em outros cursos que não utilizam a alternância. Essa aproximação pode provocar em alguns momentos tensões, mas também pode e deve ser entendida como uma potencialidade, em um projeto cuja ideia de formação humana pretende construir outra lógica de relações sociais, como proposta de superação das relações humanas baseadas nos princípios da individualidade, apregoada pelas relações sociais capitalistas.

A terceira contribuição é a capacidade de dialogar intensamente com outros saberes para além dos saberes acadêmicos (SILVA, M., 2007). A interação entre Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU) possibilita que os saberes populares das comunidades rurais possam chegar até a universidade e em um movimento dialético da comunidade para a universidade e desta para a comunidade com potencial de produzir novos saberes. Contudo, como alerta a autora, Maria do Socorro Silva (2007), para que essa integração entre TC e TU aconteça é necessário que haja um conjunto de instrumentos que possa articular essa interação.

Nesse sentido, faço críticas às Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs), pois não é apenas o caso da Licenciatura da Universidade Federal de Roraima, que não assumiram os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância utilizados nas Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais, e não fizeram a proposição de novos instrumentos.

Com isso, não quero dizer que as LEdoCs devam utilizar os mesmos instrumentos usados nas Escolas de alternância da Educação Básica, alguns podem não se adequar as peculiaridades das licenciaturas, porém não conseguiremos garantir uma alternância verdadeiramente integrativa sem instrumentos pedagógicos que articulem dois tempos formativos.

Para que o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade na alternância integrativa, possam contribuir para a formação e desenvolver a capacidade de leitura

crítica da realidade, é necessário que a instituição formadora tenha estabelecido um percurso de formação pautado nos propósitos citados. Sobre o projeto educativo na alternância, já apresentado como um dos componentes dessa pedagogia, trazemos uma leitura desse tema de Begnami (2006) na qual informa que:

Um projeto educativo baseado em um 'plano de formação' construído a partir de um diagnóstico participativo sobre a realidade socioprofissional [na Licenciatura compreende-se escola e comunidade], política, econômica, cultural, ecológica etc. dos/as educandos/as. O plano de formação é apropriado ao estágio de desenvolvimento pessoal dos/as jovens. Ele une duas lógicas: a do projeto da instituição CEFFA²⁷ e a do projeto dos/as educandos/as. O plano de formação contém: a) finalidades e objetivos [...], b) temas dos planos de estudo baseados na realidade apontada por diagnósticos participativos; c) conteúdos curriculares formais do ensino [...]" (BEGNAMI, 2006, p. 35).

Portanto, na discussão de Begnami (2006), ele ressalta a necessidade de um plano de formação que oriente a prática. Vale ressaltar, que o autor fala, a partir da prática das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) de Educação Básica, e que nas EFAs o plano de formação é um instrumento específico, diferente do Projeto Político Pedagógico do curso. Com certeza, o plano de formação dialoga como PPP, mas se faz instrumento pedagógico pela especificidade do projeto educativo. Cabe apontar esse instrumento como recurso pedagógico para o contexto das Licenciaturas em Educação do Campo. Considero que essa é uma discussão que poderemos trazer para a formação de professores, e para o estágio. O plano de formação nas EFAs é um instrumento que objetiva criar unidade entre os tempos formativos e no curso como um todo.

De acordo com Rocha (2006), assumir a alternância como pedagogia, significa trazer para si, os pressupostos de uma formação que constitui no reconhecimento de que a verdadeira educação busca o desenvolvimento da pessoa de modo integral, e não apenas no aspecto cognitivo. Além disso, a autora defende a construção de dispositivos pedagógicos que possam de modo orgânico, garantir a articulação dos diferentes elementos do projeto formativo, e, sobretudo, dos vários parceiros da formação integrando-os ao processo de ensino e de aprendizagem do aluno alternante.

Além dos elementos apresentados, a autora nos fala, que tomar a alternância como referência, é buscar meios de trazer a vida para a escola e a escola para a

²⁷ Centro Familiar de Formação por Alternância – (CEFFA).

vida, de modo que, esta concepção esteja entranhada em nossas práticas sociais e pedagógicas. Essa opção pela alternância, traz como implicações a necessidade de fomentar o pensamento sistêmico e a capacidade contínua de fazermos perguntas, a partir das questões presentes na realidade (ROCHA, 2006).

Desse modo, a Licenciatura em Educação do Campo tem na alternância pedagógica, um meio de possibilitar ao estudante, a leitura crítica da realidade da escola e da comunidade sempre que essa seja a intencionalidade pedagógica do curso e que os instrumentos de formação e de ligação do Tempo Universidade com o Tempo Comunidade criem as condições para essa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para trazer os comentários conclusivos acerca dos estudos desta investigação, retomarei o problema de pesquisa para, em seguida, apresentar as indicações de resposta produzidas no contexto pesquisado. Partimos da seguinte problemática: em que medida a Licenciatura em Educação do Campo da UFRR consegue desencadear processos formativos de transformação da forma escolar atual, a partir da formação por área do conhecimento, da alternância, da gestão de processos educativos escolares e comunitários e da vinculação com o projeto histórico do campesinato?

Os dados advindos do contexto da pesquisa indicaram que a Licenciatura em Educação do Campo tem possibilidade de desencadear processos formativos com potencial para fortalecimento e transformação das escolas e das comunidades rurais, juntamente com os sujeitos desses espaços, a partir dos elementos citados no problema de pesquisa. Em relação ao primeiro elemento – a formação por área do conhecimento, a pesquisa indicou que a escola do campo carece de um perfil docente multidisciplinar, dadas as condições históricas, materiais e pedagógicas nas quais se encontra na atualidade. Essa constatação é corroborada pelas falas dos estudantes, quando relatam sua historicidade vivenciada como alunos de escola de Educação Básica do campo e quando citam exemplos de professores que, sendo formados em licenciatura disciplinar, lecionavam outras disciplinas para as quais não tiveram formação de nível superior. Há, ainda, relato em que ficou marcada a falta de professor em determinadas disciplinas por um semestre inteiro e, às vezes, até ao longo do ano.

Essa constatação também foi confirmada pela fala dos representantes dos movimentos sociais e sindicais do campo que também têm filhos e netos que estudam nessas escolas. Eles reafirmam os dados apresentados nas falas dos estudantes. A fala dos professores das escolas do campo também ratifica a necessidade de o professor dessa escola atuar em mais de uma área do conhecimento para completar a carga horária de contrato, ou para suprir a necessidade de professores em certas disciplinas. Dessa forma, a licenciatura tem condições de atender a essa demanda vinda das necessidades educacionais das escolas do campo. Contudo, não podemos perder de vista que essa questão do docente multidisciplinar não deve esvaziar o sentido pedagógico da proposta

conforme discutido no capítulo três desta tese. Portanto, temos evidências que nos permitem concluir que, hoje, a escola do campo demanda um perfil de docência multidisciplinar e não monodisciplinar.

Para que a formação por área do conhecimento possa ser significativa para a construção do perfil docente que a escola do campo está exigindo dos centros de formação, é necessária uma preparação do professor que atua na Licenciatura em Educação do Campo. Conforme descrito nos relatos dos professores entrevistados, eles não sabem como trabalhar por área do conhecimento, sentem essas dificuldades e têm consciência da urgência de organizar o trabalho pedagógico da licenciatura na perspectiva multidisciplinar. Porém, como se faz isso? Quais caminhos eles devem seguir? Pelas falas dos docentes, ficou muito claro que eles querem fazer bem feito, eles querem acertar. Os professores ressaltaram que são frutos de uma formação docente disciplinar e fazer a passagem desse modelo mais tradicional de organização curricular para a proposta das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) não é um caminho fácil. Nesse sentido, a pesquisa mostrou a necessidade de definir um plano de formação para os docentes iniciantes.

A sugestão desta pesquisadora é que seja construído um plano de formação pensado em nível nacional dos conteúdos e metodologias mínimas para que o professor possa desenvolver um trabalho significativo na docência multidisciplinar. Esse plano pode e deve ser elaborado a partir da sugestão de todas as equipes das Licenciaturas em Educação do Campo. A organização deve prever, também, adequação do plano às especificidades locais. As universidades que já avançaram nessa proposta podem atuar como possíveis formadoras.

A proposta do plano de formação, aqui sugerida, não tem a intenção de ser uma camisa de força imposta às diferentes experiências realizadas nas licenciaturas. A ideia é a construção de princípios e fundamentos comuns a todos, salvaguardando a autonomia, as especificidades e a historicidade de cada realidade. Além disso, destaco mais uma vez, que a participação das equipes na proposição do plano é fundamental para nos aproximarmos o máximo possível das reais necessidades dos professores, de modo que a formação possa fazer sentido e ter significado na prática dos docentes.

Sabemos que não é algo exequível a curto prazo, mas que vale a pena começarmos a pensar com muita seriedade em uma proposta dessa natureza, sob pena de cairmos na primeira compreensão da formação por área, que é a

necessidade imediata de um professor que atenda a várias disciplinas. O objetivo principal da formação por área é a negação da fragmentação do conhecimento, bem como a construção de uma nova forma de organização do ensino. Não podemos esquecer que essa é uma opção pedagógica de organização curricular, mas também é uma opção política de romper com a lógica atual de produção de conhecimentos nos centros acadêmicos e na formação de professores.

Em relação à formação dos professores, é importante destacar que esta deve ser feita em serviço, como é proposto pela alternância, a partir do fundamento da relação entre educação e trabalho. Não defendemos de modo algum que o professor tenha de ficar à parte dos trabalhos até que sua formação esteja completa, até porque as demandas das LEdoCs são sempre muito intensas e não é possível dispensar os professores iniciantes das atividades.

Outra proposta nesse sentido de contribuir para a efetiva compreensão e prática da formação por área do conhecimento é realizar intercâmbios entre as universidades. Nesse sistema, professores podem passar um tempo em uma universidade que já tenha um trabalho mais avançado na proposta da organização da formação por área do conhecimento, de modo que os professores iniciantes possam ver a proposta acontecer na prática.

Como uma indicação da pesquisa, foi destacada a necessidade de contribuir para a construção do conceito de formação por área do conhecimento com vista a desencadear novas elaborações em torno do tema. Sabemos que esta é uma reflexão muito importante para a Educação do Campo; salientamos sua complexidade, cuja abordagem tem sido foco do trabalho de algumas pesquisadoras e pesquisadores.

Nos aportes teóricos que tratam sobre a formação por área do conhecimento na Educação do Campo (CALDART, 2011) e (MOLINA; SÁ, 2011), encontramos na base desse conceito a ideia de docência multidisciplinar, trabalho coletivo docente e a superação da fragmentação do conhecimento no contexto escolar. Na discussão feita por Paiter (2017), a formação por área inclui a compreensão da realidade dos estudantes e das comunidades rurais na organização do trabalho pedagógico das licenciaturas, a interdisciplinaridade e a forma de tratar o conteúdo.

A partir das observações realizadas com base nos dados dessa pesquisa, encontramos elementos que corroboram a demanda de que a escola do campo nesse momento histórico requer: a docência de forma cada vez mais multidisciplinar,

o trabalho coletivo dos professores no sentido de construir uma compreensão mais totalizante do conhecimento, que aponte a crítica a uma concepção de conhecimento fragmentada, ao ampliar a discussão dos conceitos do interior das disciplinas para as áreas.

Outro aspecto evidenciado por essa investigação é que, pela alternância, a formação de professores da licenciatura, necessariamente precisa trazer a realidade dos alunos e das comunidades camponesas para o processo formativo, bem como a presença de indícios de ações interdisciplinares. Contudo, a partir da pesquisa e da releitura dos relatos sobre a formação por área do conhecimento nas LEdoCs, percebemos que a exigência da formação será na perspectiva da transdisciplinaridade para a construção da ideia de área como crítica à disciplinarização e sua superação, além da construção de uma concepção de ser humano e de sua relação com o mundo, que atravessam as várias áreas do conhecimento, orientando, tal como ocorre com os temas transversais, para uma formação cuja perspectiva seja transdisciplinar.

Neste sentido, de modo bem simples, de acordo com Domingues (2012), a interdisciplinaridade possibilita a cooperação das disciplinas. A multidisciplinaridade consiste na adição e não na integração de mais de uma disciplina, e a transdisciplinaridade consiste na possibilidade de superação das disciplinas. Por essa razão, compreendo que a construção da ideia de área requer uma concepção transdisciplinar do conhecimento.

Assim, apresento como uma possível contribuição para a construção do conceito de formação por área do conhecimento aquela cuja base de organização do trabalho pedagógico se fundamenta na concepção de educação como totalidade, incluindo a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes advindos da realidade dos alunos, na relação entre educação e trabalho, na produção de conhecimento a partir da indissociabilidade entre teoria e prática, no trabalho coletivo docente transdisciplinar e na construção de uma identidade docente multidisciplinar.

Em relação ao segundo elemento postulado no problema apresentado, a pedagogia da alternância na formação aparece nos dados da pesquisa como um elemento extremamente potencializador dos processos de transformação e fortalecimento da escola do campo, porém, assim como a formação por área do conhecimento, ela também requer preparação do professor iniciante. Conforme

discutido no item anterior, a formação docente iniciante requer cuidado com a prática da pedagogia da alternância. De acordo com a fala de um dos professores, “tomamos um susto quando nos deparamos com a alternância”; de fato, não é uma pedagogia de simples aplicação e realmente requer preparação do docente. Não podemos cobrar do professor iniciante um saber que não foi exigido no edital de seleção; portanto, ele precisa de capacitação para poder trabalhar com a pedagogia da alternância, até porque não é uma pedagogia que, por enquanto, é estudada nos cursos regulares de formação de professores.

Além do já citado, mais dois fatos marcaram a discussão da alternância no contexto da pesquisa. O primeiro é que sua implantação e manutenção é imprescindível para garantir o acesso e a permanência dos sujeitos do campo na universidade. Esse aspecto ficou bem marcado nas falas de todos os sujeitos da pesquisa, tanto os professores da universidade, os alunos, ex-alunos, movimentos sociais, quanto os professores da escola de Educação Básica. A retirada da alternância da licenciatura afetará de modo significativo o direito dos povos do campo de acessar a universidade pública.

O segundo aspecto da alternância é o que mais corrobora com minha tese: a pedagogia da alternância é a grande mediadora entre a escola e a universidade. É por meio dos diferentes tempos formativos que as licenciaturas chegarão mais perto das escolas do campo e de suas necessidades. Podemos afirmar que, desse modo, poderá contribuir para a materialização do terceiro elemento postulado no problema de pesquisa, que é a gestão de processos educativos escolares e comunitários.

A pesquisa abalizou que os sujeitos da escola têm confiança no trabalho da licenciatura e esperam que mais atividades sejam desenvolvidas no espaço escolar. Isso representa um passo importante na construção de diálogos entre as duas instituições. Contudo, faz-se necessário que a licenciatura e a escola tenham mais clareza do papel de cada uma na formação do alternante e da comunidade.

Na fala do diretor e da professora entrevistada, fica evidente que a relação entre a escola e a licenciatura deverá ser uma relação em que trocas sejam efetuadas, ou seja, a escola está aberta e disposta a receber e orientar o acadêmico, mas também precisa de algum tipo de retorno da universidade, o que parece ser uma troca bastante justa. É exatamente aí que a licenciatura precisa se colocar como uma aliada da escola, pois faz parte da função social dos centros de

formação de professor focar seu trabalho a partir da escola de Educação Básica, e não apenas da academia.

Para isso, talvez seja pertinente construir algum tipo de diagnóstico ou banco de dados sobre a escola de Educação Básica do campo, suas potencialidades, suas fragilidades e, juntamente com a comunidade escolar, começar a esboçar um desenho das atividades de inserção na escola para o Tempo Comunidade, de forma que os acadêmicos possam desenvolver processos educativos escolares que façam sentido para o aluno e para a escola. Conforme citado no momento de discussão dos dados, essas ações terão mais resultados se pensadas a médio e longo prazos por no mínimo duas razões: a primeira porque elas precisam se manter de um Tempo Comunidade para o outro, de modo que alunos de diferentes turmas possam se envolver na prática dessas ações, e a segunda porque mudanças estruturais como currículo e organização do trabalho pedagógico não se fazem com ações pontuais. Elas exigem um olhar mais aprofundado e um trabalho mais complexo de reflexão sobre a prática. As ações pontuais poderão ser desenvolvidas de acordo com a necessidade, desde que esse não seja o foco das ações educativas.

Um dos caminhos indicados por esta pesquisadora é a preparação dos discentes para que possam participar dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e nos conselhos escolares. Outra ação que pode ser proposta pela licenciatura é a realização de encontros e seminários nas comunidades rurais com temas sobre a Educação do Campo e outros que se fizerem necessários para o fortalecimento das escolas e das comunidades.

Uma ação que pode se revelar uma estratégia de fortalecimento das escolas é a realização de encontros de formação a partir das necessidades dos professores da Educação Básica, conforme eles solicitaram em momentos de visita desta pesquisadora para as atividades do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, bem como a proposição de momentos de troca de experiências entre as equipes das escolas, dessa forma, as metodologias, didáticas, ou materiais didáticos produzidos por uma escola poderá ajudar outras, assim como as formas de resistência contra o fechamento das escolas nas comunidades rurais.

Quanto aos processos educativos comunitários que estão ligados ao contexto rural e de certo modo aos movimentos sociais, a pesquisa apontou que as grandes temáticas que transitam no âmbito do debate do campo aparecem pouco compreendidas e quase imperceptíveis por alguns sujeitos da licenciatura. Esse

ponto requer um certo cuidado, dada a essência dessa dinâmica para a existência do campo como território que se difere do “rural do agronegócio”. Essa é uma temática política. Ela é vital para o movimento do campo, pois a existência do camponês depende de seu território geográfico; sem a territorialidade campo (produção, espaço geográfico, infraestrutura etc.) não há escola do campo e, portanto, não justificará a existência da Licenciatura em Educação do Campo.

É preciso esclarecer, que quando informo que as grandes temáticas do campo, como questão agrária, agroecologia, terra, água, crédito agrícola, biodiversidade, preservação dos recursos naturais entre outros fatores, não apareceram na pesquisa, não significa que não temos professores que se preocupam com esses temas. Digo apenas, que, por não terem centralidade no projeto de formação, eles não aparecem de modo significativo na fala dos alunos, ex-alunos e professores. Desse modo, pela ausência dos temas citados, relativos ao interesse da comunidade camponesa, podemos perceber que a formação docente é pensada mais próxima da escola do que da comunidade e do projeto de campo. Dessa forma, corremos o risco de comprometermos a proposta, ao desvincular a formação de professores do projeto de desenvolvimento sustentável do meio rural. Esses debates, sobre a questão agrária, não podem se dar apenas no âmbito de uma ou duas disciplinas, pois a territorialidade “campo” nos caracteriza enquanto licenciatura e determina a essência de nossa formação.

A escola do campo não vai avançar ou se fortalecer se camponeses continuarem sendo expulsos de suas terras pelo avanço do agronegócio ou pelas más condições da vida no campo, por falta de políticas públicas, tais como saúde, educação (fechamento das escolas nas comunidades rurais), estradas, acesso a água, energia, entre outras. Portanto, fortalecer a escola significa também fortalecer a comunidade; por isso ações que tenham como foco atividades educativas para e com a comunidade se fazem pertinentes a essa proposta das licenciaturas. Sem escola do campo, não faz sentido formar professores para trabalhar nas escolas das comunidades rurais.

Nesse contexto, é importante compreender o que significa o campesinato. Ele representa a resistência contra um modelo de produção e de organização do espaço agrário, em contraposição ao modo de organização do agronegócio. Campesinato significa redistribuição da terra, reforma agrária popular, produção agroecológica, trabalho familiar, controle popular das sementes (sementes crioulas), preservação

das espécies nativas de fauna e flora, biodiversidade, entre outros. E o que isso tem a ver com formação de professores? Tem a ver com formação de professores que vão atuar no espaço geográfico chamado “campo”. Essas discussões estão no âmbito dos processos educativos comunitários porque interessam à comunidade como um todo. Além disso, na formação por alternância, o aluno aprende, mas a comunidade também aprende com o aluno. Portanto, essas questões nos remetem ao quarto elemento do problema de pesquisa, que é a ligação das Licenciaturas em Educação do Campo com o campesinato.

O quarto elemento pontuado pelo problema de pesquisa, a vinculação da licenciatura com o projeto histórico do campesinato, está intimamente ligado à discussão feita no parágrafo anterior. É preciso que compreendamos qual é o projeto histórico do campesinato que passa pelo debate dos temas que determinam as condições materiais do campo e dos povos desse território. Além disso, dentro do projeto do campesinato está a atuação dos movimentos sociais e sindicais do campo, que, na relação com a licenciatura, desempenham uma importante função política e pedagógica de fortalecimento das escolas nas comunidades rurais, na defesa do direito dos sujeitos do campo de acessar educação em todos os níveis, na luta e na busca por políticas públicas para o desenvolvimento sustentável do campo, na construção de outra lógica de produção e na construção da identidade de camponês.

A contribuição dos movimentos sociais no apoio e inserção dos acadêmicos durante a vivência do Tempo Comunidade para um melhor desempenho nas atividades de gestão de processos educativos no interior da comunidade é imprescindível. Acreditamos que essa interação entre a universidade e a comunidade (movimentos sociais) é uma força que muito poderá contribuir na caracterização da formação de professores nas Licenciaturas em Educação do Campo. Além disso, a presença dos movimentos sociais nos lembra que a discussão da escola do campo está intimamente ligada a um projeto de classe. Ela é a escola da classe trabalhadora do campo; por isso, sua vinculação com o projeto histórico do campesinato é necessária.

Sobre a transformação da forma escolar no que se refere às escolas do campo, a pesquisa apontou que, para que isso ocorra no âmbito da escola de Educação Básica, é necessário que aconteça primeiro no âmbito da licenciatura. Se não conseguirmos transformar a nossa forma de organização do trabalho

pedagógico, ou seja, desenvolver e aprofundar cada vez mais a prática da formação por área do conhecimento e de produção de saberes, pouco contribuiremos com a transformação da escola do campo. Se não compreendermos a ligação da licenciatura com as questões sociais e culturais que perpassam o campo, pouco poderemos ajudar a escola das comunidades nesse propósito.

Ficou claro que a escola tem confiança no trabalho da licenciatura e deseja que a parceria seja estabelecida de modo cada vez mais intenso. Todavia, é importante lembrar que, conforme assinala Caldart (2015a, p. 119), não temos um método específico, ou receitas prontas de como transformar a forma escolar, mas que esse talvez seja um dos desafios nessa jornada: “[...] construir uma capacidade coletiva ou um método de análise da situação atual de cada escola e parâmetros para avaliar a direção do movimento a ser desencadeado [...] dentro e ou fora dela”. As licenciaturas têm a tarefa de produzir esses conhecimentos a partir de pesquisas que nos ajudem aos poucos a construir esse método de análise. Talvez, seja importante fortalecer o diálogo entre as diferentes universidades, de modo que os saberes produzidos nesse sentido possam ser partilhados seja por meio de um instrumento virtual, seja por encontros presenciais que possam tornar possível essa partilha.

Sobre o acolhimento do aluno, faz-se necessário propor políticas a ser implementadas na universidade. Como sugestão poderão ser criadas comissões com representantes discentes, dos movimentos sociais e professores para indicar ações que possam se concretizar em políticas de acolhimento como demandas da Licenciatura em Educação do Campo de Roraima (LEDUCARR) para a gestão da universidade. Para essa proposição, respaldo-me no princípio da auto-organização dos estudantes e na defesa de seu direito, na condição de acadêmico, de ser acolhido na instituição que homologou sua matrícula e no dever da universidade de acolher o estudante aprovado no vestibular com matrícula efetuada.

Notamos, pelos dados da pesquisa, que temos um longo caminho de diálogo entre os Movimentos Sociais e Sindicais do campo, as escolas de Educação Básica e a universidade. Para algumas questões apontadas será necessário um tempo de maturação da equipe de professores, da universidade, dos sujeitos da escola do campo, dos movimentos sociais e dos estudantes que deverão ser entendidas na historicidade da trajetória individual e coletiva de cada um.

No diálogo entre as escolas do campo e a universidade será necessário garantir a autonomia das instituições envolvidas, o respeito às experiências e saberes que cada um construiu a partir do lugar que ocupa no contexto educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a negação e a afirmação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES- ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 39-55.

ARROYO, Miguel G. **Que educação Básica para os povos do campo?** Palestra Proferida no Seminário Nacional “Educação Básica do Campo nas Áreas de Reforma Agrária do MST, 2005, Luziânia/GO, mimeo. Transcrição revista pelo autor.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. In: _____. UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMILIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2006. p. 24-47.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. PARECER N.º 76/1975, DE 23 DE JANEIRO DE 1975, DO Conselho Federal de Educação. O ensino de 2º grau na Lei 5.692/71. In: **Documento n.º 170**, Rio de Janeiro, jan. 1975. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%2076-1975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71 .pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%2076-1975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2017.

BRASIL. LEI 13.415 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso 16 março 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 11 out. de 2017.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade. In:_____. KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. v. 4.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA; Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 95-121.

CALDART, Roseli Salete et al. **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação. Educação do Campo. In:____. CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 265-272.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola. In:____. CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Henrique; DAROS, Diana. **Agricultura camponesa, educação politécnica e as escolas do campo**. Coleção Caminhos para a transformação da escola 2. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138.

CALDART, Roseli Salete. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da reforma Agrária Popular. In:____. CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Henrique; DAROS, Diana (Orgs.). **Agricultura camponesa, educação politécnica e as escolas do campo**. Coleção Caminhos para a transformação da escola 2. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 177-219.

CALDART, Roseli Salete. Introdução. In:____. PISTRAC, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000. p. 7-15.

CARDOSO, Carlos Alberto de Souza. **II Plano Nacional de Reforma Agrária**: uma análise a partir dos assentamentos rurais em Roraima. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2009. (Dissertação de Mestrado).

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A profissionalidade docente polivalente na educação integral**: limites e possibilidades. Ceará: ENDIPE, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/A%20PROFISSIONALIDADE%20DO>

CENTE%20POLIVALENTE%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INTEGRAL%20LIMITES%20E%20POSSIBILIDADES.pdf >. Acesso em: 8 nov. 2017.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. Recife, 2012. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

DOMINGUES, Ivan. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade o onde estamos e para onde vamos? **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 7, n.2. Ano 2012. p.11 – 26.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In:____. SANTOS, Clarice Aparecida. **Por uma Educação do Campo**: campo, políticas públicas e educação. Brasília: INCRA MDA, 2008. p. 39-66.

FERRETI, João Carlos; SILVA, Monica Ribeiro. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016**: estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em 26 fev. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **II Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária**: textos para estudo e debate. São Paulo: MST, 2014. p. 61-69.

FRIGOTTO, Galdêncio. Educação omnilateral. In:_____. CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 265-272.

FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. O trabalho como princípio educativo. In:_____. CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 265-272.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao liberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMONET, Jean-Claude. Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. In:_____. **Documentos pedagógicos**. Brasília: UNEFAB, 2004, p. 21-31.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GNOATTO, Almir Antônio. Pedagogia da Alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. In:____. UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMILIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Revista da Formação por Alternância**, v.1, n. 2. Brasília: UNEFAB, 2006. p. 67-90.

GOMES, Francisco Alves. Narrativas autobiográficas: o literário e o sujeito do campo. In: SANTOS, Alessandra Rufino dos et al. **Práticas Educativas em Educação do Campo**: experiências e reflexões em tempos de incertezas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017. p. 149-165.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere. v. 2: os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: TupyKurumin, 2001. Disponível em: <http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf> . Acesso em: 20 março 2018.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; JESUS, Carlos Alberto de. Currículo por área do conhecimento na formação de professores para as escolas do campo da UFS. In: MOLINA; Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 149-164.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. v. 1. 3. ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio Educativo**. Cadernos de Pesquisa, n. 68, fev. 1989, p. 21-18. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/826.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LINHARES, Maria Yeda; SILVA, Francisco Carlos Teixeira. **Terra prometida**: uma história da questão agrária no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LHER, Roberto. Organização, estratégia, política e o Plano Nacional de Educação. In: **II Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária**: textos para estudo e debate. São Paulo: MST, 2014. p. 71-90.

LUKÁCS, György. **Para uma antologia do Ser Social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAKARENKO, Filonov, G. N. Anton; BAUER, Carlos Bauer; BUFFA, Ester (orgs.) **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.

MANFIO, Antônio. O desenvolvimento local na perspectiva dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs. In:____. UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMILIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Revista da Formação por Alternância**, v.1, n. 2. Brasília: UNEFAB, 2006. p. 48-66.

MARCINHA. Passos do Saber. In:____. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. **II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária II ENERA**. Boletim da Educação Número 12. Edição especial. Dezembro 2014. p. 142.

MAROTI, Paulo Sérgio; COUTINHO, Janailton. Perfil dos alunos ingressantes nos vestibulares de 2014 a 2016 no curso de Licenciatura em Educação Campo/Habilitação Ciências da Natureza e Matemática. In: SANTOS, Alessandra R. et al. (Orgs.). **Práticas educativas em Educação do Campo**: experiências e reflexões em tempo de incerteza. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida; COELHO, Ana Maria Simões; MIRANDA, Shirley Aparecida. Desafios e possibilidades da área de ciências sociais e humanidades na formação para a docência do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 1989; 2009.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tomo I Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf>. Acesso em jan. 2018.

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. ANPEdSul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 2004.

MOLINA, Mônica Castanga. C. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG.

In:____. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b, p. 185-197.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. In:____. **REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**, v. 38, n. 140, 2017. p. 587-609. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. **Relatório de avaliação de três anos da escola itinerante no Estado do Paraná**. Curitiba, 2007.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Documento Final do I Seminário sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 209-2017

NETO, José Paulo de Melo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, Cláudio Pinto. **Educação escolar**: sentidos atribuídos por estudantes trabalhadores. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

ORGANIZAÇÃO CIRO CAMPOS. **Diversidade Socioambiental de Roraima**: subsídio para debater o futuro ambiental da região. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/10403.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

PAITER, Leila Lisandra. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento ciências da natureza**: a licenciatura em educação do campo – UFSC. Dissertação Mestrado em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **A escola-comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Merenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PLATAFORMA QEDU. **Censo Escolar De Roraima, 2017**. Disponível em:<http://www.qedu.org.br/estado/123-roraima/censo-escolar?year=2017&dependence= 0&localization= 0&education_stage=0&item=>>. Acesso em: 20 março 2018.

PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. **RELATÓRIO PIBID:** subprojeto Ciências Humanas e Sociais, 2016/2017.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO. **Licenciatura em Educação do Campo de Roraima.** Boa Vista: 2011.

QUEIROZ, João Batista Pereira. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional.** Brasília, 2004. Tese Doutorado em Educação. – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

REDE UNIVERSITAS. **Histórico e objetivos.** Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/2015/01/rede-universitas.html>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

RESES, Erlando da Silva. Gráfico Materialismo Histórico Dialético. In: **Slide disciplina Materialismo Histórico Dialético**, 2015. Mimeo.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. Formação integral nos CEFFAs. In:____. In:____. UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMILIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Revista da Formação por Alternância**, v.3 n. 1. Brasília: UNEFAB, 2006. p. 67-90.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In: RODRIGUES, Romir; MOLINA; Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 123-147.

SANTOS, Gilvan. Construtores do Futuro. In: MOVIMENTO DO TRABALHADORES SEM TERRA. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma Agrária – II ENERA.** São Paulo: MST, 2014. p. 142.

SANTOS, Gilvan. A educação do campo. In: **Cadernos de Linguagens:** música e poesia na Educação do Campo. Brasília: UnB, 2010

SANTOS, Maria José dos (Orgs). O rural na história e a história do rural na produção literária de Roraima. In:____. Retratos da Educação do Campo. Boa Vista: Editora UFRR, 2015. p. 17-53.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete. **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo:** ensaios sobre complexos de estudo. Caminhos para a transformação da escola 3. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SEVERINO. Joaquim Antônio. Universidade, ciência e formação acadêmica. In: ____ **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 21-36.

SIEMS, Maria Edith Romano. **Educação Especial em Roraima 1970 A 2001:** a proposta do Regime Militar e seus efeitos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

SILVA, Lourdes Helena da. Modalidades, representações e práticas de alternância na formação de jovens agricultores. In:____. **REVISTA DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA**, v. 1, n. 2. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil, 2007. p. 5-23.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, v.17, n. 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE, 2011.

SILVA, Maria do Socorro. A formação integral do ser humano: referência e desafio da Educação do Campo. In:____. **REVISTA DA FOMRAÇÃO POR ALTERNÂNCIA**, v. 3, n. 1. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil, 2007. p. 45-61.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil, 2016**. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/integração/article/viewFile/25155/15124>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007; 2011.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

_____. Introdução do Livro A Ideologia Alemã. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 09-15.

TRINDADE, Domingos Rodrigues. **A Licenciatura em Educação do Campo da UnB: a experiência da inserção orientada na escola do campo e na comunidade**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

II SEMINÁRIO COM AS ESCOLAS DE INSERÇÃO. In:____. CALDART, Roseli Salete et al. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 23-38.

III SEMINÁRIO COM AS ESCOLAS DE INSERÇÃO. In:____. CALDART, Roseli Salete et al. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 39-62.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO LEDUCARR

Perguntas
<ol style="list-style-type: none">1. Para você, o que é a Educação do Campo e qual é sua finalidade?2. Você estabelece relação dos conteúdos disciplinares com a história da luta pela terra e a realidade dos estudantes? Como se dá essa relação em sua aula?3. Qual o papel da Licenciatura em Educação do Campo junto às escolas de Educação Básica do campo nas quais são feitas as inserções dos estudantes?4. Na sua opinião a escola pública do campo deve organizar seu currículo a partir da realidade da classe trabalhadora do campo? Em caso afirmativo como deve ser essa organização?5. Para você como deve ser o professor da escola do campo e como a licenciatura pode contribuir para a formação desse perfil docente?6. Como você compreende a conjuntura universitária em relação ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima?7. Quais as dificuldades enfrentadas pelo professor do LEDUCARR no contexto universitário? Explique sua resposta.8. Qual a sua compreensão de formação por área de conhecimento e o que você pensa sobre a formação por área da qual você é professor?9. Qual a sua compreensão sobre a relação teoria e prática na Licenciatura em Educação do Campo?10. Em suas aulas, você procura estabelecer relação entre teoria e prática? Fale sobre algumas metodologias utilizadas nesse sentido. Em caso negativo: como poderia ser?11. Qual a sua compreensão sobre o Tempo Universidade e Tempo Comunidade e como são esses tempos no LEDUCARR?12. Qual a sua compreensão sobre o termo emancipação dos estudantes?13. Na sua opinião, o LEDUCARR oferece atividades que possibilitem o processo emancipatório dos estudantes? Comente sua resposta.14. Na sua opinião, o currículo do LEDUCARR apresenta epistemologias/teorias que possam contribuir para o processo emancipatório dos estudantes? Cita

exemplos. Em caso negativo: Como deveria ser?

15. Quais as dificuldades enfrentadas na gestão do curso?

16. Em sua opinião, a organização do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade no LEDUCARR oferece elementos que dão condições aos estudantes de participar ativamente da vida da comunidade e da escola de inserção? Em caso afirmativo cite alguns exemplos. Em caso negativo, como poderia ser?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES MATRICULADOS E EGRESSOS DO LEDUCARR**Perguntas**

1. Para você, o que é a Educação do Campo e qual é sua finalidade?
2. Você percebe se existe relação dos conteúdos disciplinares com a história da luta pela terra e a sua realidade? Cite exemplos.
3. Você conhece, participa ou já participou de algum movimento social do campo, ou conhece o propósito da existência desses movimentos sociais e sindicais ligados ao meio rural? Cite alguns.
4. Para você, qual é o papel dos movimentos sociais e sindicais do campo junto às Licenciaturas em Educação do Campo?
5. Você considera que o trabalho e a terra podem ser matrizes de referência para a organização do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima? Fale sobre essa questão.
6. Qual o papel da Licenciatura em Educação do Campo junto às escolas de Educação Básica do Campo na qual você faz/ou fez suas inserções durante do Tempo Comunidade?
7. Qual a sua compreensão sobre o Tempo Universidade e Tempo Comunidade e como era/é organizado no LEDUCARR?
8. O que você pensa sobre o fato de o curso do LEDUCARR ser organizado por área do conhecimento, ou seja, multidisciplinar ao invés de ser disciplinar? Fale se essa organização contribuiu ou não com a sua formação.
9. Como o curso de Licenciatura em Educação do Campo é visto em sua comunidade?
10. Fale sobre o fato do curso ser organizado em alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Essa estrutura de algum modo influencia/influenciou no seu ingresso em um curso de nível superior? Por quê?
11. Qual a sua compreensão sobre a relação teoria e prática?
12. Quais as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do LEDUCARR ao fazer a inserção na escola de sua comunidade? Explique sua resposta.
13. Como você se sente/ou sentia como aluno do curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima em relação ao contexto acadêmico?

14. O que você sabe sobre auto-organização dos estudantes?
15. Em suas aulas, você percebe/ou percebia a existência de atividades que contribuem/contribuíram para o processo de auto-organização dos estudantes? Cite alguns exemplos. Em caso negativo: Como poderia ser?
16. Na sua opinião, o currículo do LEDUCARR apresenta o estudo de textos, ou outros materiais que possam contribuir para o processo emancipatório dos estudantes? Cite exemplos. Em caso negativo: como deveria ser?
17. Em sua opinião, a organização do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade no LEDUCARR oferece/ofereceu elementos que o ajudam/ou o ajudaram a fazer uma leitura crítica de sua realidade? Cite exemplos
18. Em sua opinião, a organização do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade no LEDUCARR oferece/ofereceram elementos que o ajudam/ou o ajudaram a participar ativamente da vida de sua comunidade e da escola de inserção? Cite exemplos. Em caso negativo como poderia ser?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA REPRESENTANTES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS PARCEIROS DO LEDUCARR**Perguntas**

1. Para você, o que é a Educação do Campo e qual é sua finalidade?
2. Você percebe se existe aproximação do LEDUCARR com a luta pela terra e a sua realidade? Em caso afirmativo: como se dá essa relação?
3. Para você, qual é o papel dos movimentos sociais e sindicais do campo junto às Licenciaturas em Educação do Campo?
4. Qual o papel da Licenciatura em Educação do Campo junto às escolas de Educação Básica do campo das comunidades rurais?
5. Como você avalia o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade no LEDUCARR?
6. O que você acha do curso do LEDUCARR ser organizado por área do conhecimento envolvendo mais de uma disciplina?
7. Você considera que o trabalho, a terra, a floresta, e o lavrado podem ser uma matriz de referência para a organização do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima? Fale sobre essa questão.
8. Enquanto representante de um movimento social, o que você espera dos estudantes e dos egressos do LEDUCARR?
9. Em sua opinião, a organização do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade no LEDUCARR oferece elementos que contribuam para que os estudantes façam uma leitura crítica de sua realidade, bem como possam participar ativamente da vida de sua comunidade e da escola de inserção?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES E DIRETORES DAS ESCOLAS DE INSERÇÃO DOS ESTUDANTES DURANTE O TEMPO COMUNIDADE

Perguntas
<ol style="list-style-type: none">1. Para você, o que é a Educação do Campo e qual é sua finalidade?2. Para você, como tem se dado a presença dos estudantes do LEDUCARR na escola? O que você espera do LEDUCARR?3. Qual o papel da Licenciatura em Educação do Campo junto às escolas de Educação Básica do campo?4. Fale sobre a sua compreensão de como é realizado o Tempo Comunidade dos estudantes do LEDUCARR?5. Fale sobre sua percepção de como o curso do LEDUCARR é visto na comunidade.6. Quais as dificuldades enfrentadas pela escola ao receber os estudantes dos LEDUCARR?7. Quais as contribuições do estudante do LEDUCARR durante a inserção na escola?8. Como você gostaria que fosse a participação dos estudantes do LEDUCARR na escola do campo durante o Tempo Comunidade?9. Qual a sua compreensão de formação de professores por área de conhecimento em detrimento da formação disciplinar?10. Na sua opinião, a formação por área do conhecimento pode contribuir para o fortalecimento da escola do campo? Em caso afirmativo como pode ser?11. Enquanto responsável (diretores) pela escola, o que você espera dos estudantes e dos egressos do LEDUCARR?12. Na sua opinião, o LEDUCARR oferece atividades que possibilitam um processo de envolvimento dos estudantes com a escola do campo? Por quê? Em caso negativo: como poderia ser?