UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ELISANDRA CARNEIRO DE FREITAS CARDOSO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: TECENDO TRAMAS NA ALTERNÂNCIA

GOIÂNIA

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [X] Tese

2. Nome completo do autor

Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso

3. Título do trabalho

A formação de professores de ciências na licenciatura em educação do campo: tecendo tramas na alternância

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **MARILDA SHUVARTZ**, **Usuário Externo**, em 30/03/2021, às 13:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **ELISANDRA CARNEIRO DE FREITAS CARDOSO**, **Discente**, em 31/03/2021, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1973920** e o código CRC **FFAFB78E**.

Referência: Processo nº 23070.054568/2020-74 SEI nº 1973920

ELISANDRA CARNEIRO DE FREITAS CARDOSO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: TECENDO TRAMAS NA ALTERNÂNCIA

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Doutor em Educação em Ciências e Matemática, área de concentração Qualificação de professores de ciências, linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática e Meio Ambiente, eixo de pesquisa Conhecimento e diversidade cultural no ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Dra. Marilda Shuvartz

GOIÂNIA

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Cardoso, Elisandra Carneiro de Freitas
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: TECENDO TRAMAS NA ALTERNÂNCIA [manuscrito] / Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso. - 2020.
229 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Marilda Shuvartz.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2020.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação do Campo. 2. Formação de professores de ciências. 3. Alternância. I. Shuvartz, Marilda, orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata da sessão de Defesa de Tese de ELISANDRA CARNEIRO DE FREITAS CARDOSO, que confere o título de Doutor(a) em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, na área de concentração em **Qualificação de Professores de Ciências e Matemática**.

Ao/s **22 dias do mês de dezembro de 2020**, a partir da(s) **14:00**, por VIDEOCONFERÊNCIA, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"**A formação de professores de ciências na licenciatura em educação do campo: tecendo tramas na alternância**"**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) MARILDA SHUVARTZ - UFG com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) DALVA ETERNA GONCALVES ROSA - UFG, membro titular interno; Professor(a) Doutor(a) JOSE PEDRO MACHADO RIBEIRO - UFG, membro titular interno; Professor(a) Doutor(a) DANILO SEITHI KATO - UFTM, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) JOÃO BATISTA PEREIRA DE QUEIROZ - UnB, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) MARILDA SHUVARTZ, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **DANILO SEITHI KATO**, **Usuário Externo**, em 17/03/2021, às 09:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **MARILDA SHUVARTZ**, **Usuário Externo**, em 17/03/2021, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Dalva Eterna Gonçalves Rosa**, **Usuário Externo**, em 17/03/2021, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **João Batista Pereira de Queiroz**, **Usuário Externo**, em 17/03/2021, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Jose Pedro Machado Ribeiro**, **Professor do Magistério Superior**, em 23/03/2021, às 18:48, conforme

horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1948208** e o código CRC **4DDE7C14**.

Referência: Processo nº 23070.054568/2020-74 SEI nº 1948208

À minha vó Conceição (in memoriam) que cuidou dia a dia de mim na infância e mesmo não tendo a oportunidade de estudar soube transmitir a importância da formação intelectual, religiosa e moral. SAUDADE QUE APERTA!

Aos meus pais, que mesmo nas dificuldades da vida proporcionaram o incentivo aos estudos e à formação do caráter.

Ao meu tio Zé Olavo (in memoriam), figura paterna na minha vida, que me acompanha do plano espiritual. Que falta me faz o cheiro da graxa na mão!

À minha família: Lúcio Flávio, amor, companheiro, amigo; Gabriel, Miguel, Liz e Rafael, as gargalhadas e brincadeiras que movimentam a casa! AMO VOCÊS!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por sabedoria e discernimento nas horas difíceis. Por ter me proporcionado aprendizado em cada situação vivida. Agradeço pelos espíritos de luz que estiveram ao meu lado em cada etapa conquistada.

Minha gratidão aos meus pais, que mesmo precisando de atenção me apoiaram nas lutas diárias desde a infância. Hoje, mais distantes fisicamente, ainda assim me colocam nas orações e não medem esforços para auxiliar nas diferentes dificuldades da vida.

À minha família; Lúcio Flávio meu companheiro de vida, amor, amigo, confidente, cumplice. Obrigada pela compreensão, paciência e cuidado que permitiram a construção deste trabalho. Aos meus filhos Gabriel, Miguel, Liz e Rafael, alegrias da nossa casa, que assumiram minhas atividades de casa, suportaram as minhas ausências, preocupações e cansaços nesse período. Eu amo muito vocês!

À minha irmã Alessandra e cunhado Thyago, por terem sido presentes na vida da nossa família, auxiliando com as crianças, apoiando e acreditando no meu trabalho.

À minha sogra Lúcia, que não dispensou cuidados comigo e com a minha família nos dias de trabalho.

Aos meus compadres Luciano e Aline e, a sua família, Aninha e Elisa. Pelo apoio ao trabalho e presença para as conversas e afeto.

Aos meus amigos Alessandra, Bruna e Hélio, tesouros que a profissão trouxe para a minha família. Vocês são a parceria de trabalho e das horas de risada e descontração. Aos meus amigos do doutorado, especialmente, Aline, Ana Paula e Neto obrigada pelas conversas, pelas alegrias, pelas experiências vividas, pelo estudo e pelas produções coletivas.

À minha orientadora e amiga, professora Marilda Shuvartz. Já são doze anos de aprendizado profissionais, acadêmicos e da vida, muito da profissional e mulher que sou hoje aprendi com você. Obrigada por ter acreditado e investido em mim!

Aos professores Danilo Seithi Kato, João Batista Pereira de Queiroz e José Pedro Machado Ribeiro pela leitura, sugestões e apontamentos feitos ao trabalho no Exame de Qualificação. As contribuições dadas certamente proporcionaram novos olhares e contornos a esta pesquisa. A profa. Dalva Eterna Gonçalves Rosa, com quem aprendi muito no mestrado e aceitou o convite para a leitura e contribuições na banca de Defesa.

À Universidade Federal de Goiás (UFG), pelo amparo, pela formação proporcionada e pela licença para doutoramento, momento fundamental para a imersão na pesquisa.

Aos professores e colegas do Programa Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pelo muito que contribuíram para a minha formação continuada. Especialmente ao prof. Dr. Juan Marques Barrio (in memoriam).

Ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás por ter aceitado fazer parte desta pesquisa. Aos professores formadores, discentes e técnicas administrativas que constroem a formação de professores do campo e colaboraram com o desenvolvimento deste trabalho.

A todos, meu grato reconhecimento!

Porque é assim desse jeito que eu queria explicar pro senhor. Tem uma educação que vira o destino do homem, não vira? Ele entra ali com um destino e sai com outro. Quem fez? Estudo, foi estudo regular: um saber completo. Ele entra dum tamanho: e sai do outro. Parece que essa educação que foi a sua tem uma força que tá nela e não tá. Como é que um menino como eu fui mudá num doutor, num professor, num sujeito de muita valia?

Agora, se eu quero lembrar da minha: "enxada". Se eu quero lembrar: "trabalho". E eu hoje só dou conta de um lembrarzinho: a escolinha, um ano, dois, um caderninho, um livro, cartilha? Eu nem sei, eu não lembro. Aquilo de um bê-a-bá, de um alfabetozinho. Deu pra entender? Não deu. Deu pra saber escrever um nome, pra ler uma letrinha, outra. Foi só. O senhor sabe? Muito companheiro na roça, na cidade mesmo, não teve nem isso. A gente vê velho aí pra esses fundos que não sabe separar um A dum B. Gente que pega dum lápis e desenha o nome dela lá naquela dificuldade, naquele sofrimento. Mão que foi feita pro cabo da enxada acha a caneta muito pesada e quem não teve prazo dum estudozinho regular quando era menino, de velho é que não aprende mais, aprende? Pra quê? Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo de roça o estudo de escola é de pouca valia, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era, com um pouquinho de leitura. (...)

Trecho de entrevista com Antônio Cícero de Sousa. Lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Disponível em: BEZERRA, Alda; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). A questão política da Educação Popular. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender como o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG - Regional Goiás - promove uma formação de professores de ciências que dialogue com a estratégia da Alternância a fim de compreender o posicionamento do curso em relação à concepção de formação dos professores do campo. Com o intuito de atender ao objetivo geral, elencamos como objetivos específicos: 1) historiar os caminhos percorridos para a implementação da LEdoC na UFG; 2) entender os princípios da Educação do Campo e da Alternância; 3) relatar como ocorre a formação de professores de Ciências por meio da Alternância; 4) identificar as estratégias empregadas no curso para alcançar a Alternância; e 5) refletir sobre o posicionamento do curso em relação a concepção de formação dos professores do campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que adotamos a pesquisa participante como forma de investigação, pois se apoia em um comprometimento pessoal entre o pesquisador e o objeto de pesquisa e se constrói a partir de uma perspectiva humanizadora da realidade. Para a coleta de dados, adotamos a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a participação em reuniões de planejamento e nas atividades desenvolvidas durante o Tempo Comunidade (TC). Participamos de oito reuniões de colegiado e cinco reuniões de planejamento do TC, totalizando treze reuniões que foram gravadas e transcritas. As atividades desenvolvidas no TC incluíram a participação nas atividades de abertura e encerramento, nas reuniões de orientação dos grupos de TC e as atividades nas comunidades, totalizando um número de dezessete encontros. Para a análise elegemos as seguintes categorias: Planejamento, Tempo, Alternância, Avaliação, Tema Gerador, Interdisciplinaridade, Diálogo, Contextualização, Coletividade, Cultura e Práxis. Os resultados demonstraram que no PPC falta clareza em relação à proposta pedagógica em Alternância, pois apesar de o documento expressar a articulação entre Tempo Universidade (TU) e TC, ainda nos parece que isso se dá de maneira frágil, o que se torna um obstáculo para a efetivação de uma Alternância Integrativa. De outra forma, o planejamento, a avaliação e o trabalho coletivo são elementos da prática pedagógica dos professores formadores fundamentais para articular a integração entre os tempos formativos. Nesse sentido, é preciso romper com práticas e costumes de não envolvimento e não pertencimento a um processo formativo forjado nas lutas sociais, pois o movimento de Educação do Campo exige um compromisso com a coletividade e com a formação integral e humana do campesinato, o que não pode ser impulsionado sem a atitude de escuta do outro, do diálogo e da colaboração. Um elemento transformador na Alternância do curso é a adoção de instrumentos pedagógicos específicos para a LEdoC, permitindo o diálogo de saberes, o rompimento das barreiras disciplinares e a articulação entre os tempos formativos, o que se aproxima com a Alternância Integrativa. A despeito de a UFG ter construído uma trajetória com a questão do campesinato, ela não tem um *lócus* de discussão de uma política institucional que atenda ao sujeito do campo. A Regional Goiás ainda é refém da ausência de suporte institucional para o desenvolvimento de processos formativos que incluam o campesinato na condição de sujeitos de direito. Diante disso, entendemos que a Alternância na LEdoC/UFG – Regional Goiás – tem se construído na dialeticidade entre o rompimento com práticas encrustadas em um modelo de educação que não inclui o campo e os seus sujeitos e a estruturação de caminhos que produzam uma formação humana, crítica e enraizada na realidade do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Formação de professores de ciências, Alternância.

ABSTRACT

The present work aims to understand how the UFG - Regional Goiás - Graduation in Education for Rural Schools promotes the formation of Science teachers that dialogue with the Alternation strategy in order to understand the positioning from the course in front of training teachers for Rural Schools. In order to achieve the general objective, we list as specific objectives: 1) to record the paths taken for the implementation of LEdoC at UFG; 2) to understand the principles of Rural Education and Alternation; 3) to report how the formation of Science teachers through Alternation occurs; 4) identify the strategies used in the course to achieve Alternation; and 5) to think about positioning of course in front of training teachers for Rural Schools. It is a qualitative research in which we adopt participative research as a form of investigation, as it is based on a personal commitment between the researcher and the object and is built from a humanizing perspective for reality. To collect of data, we adopted the analysis of the Pedagogical Project of the Course and the participation in planning meetings and activities developed during Time-Community (TC). We participated at eight collegiate meetings and five TC planning and evaluation meetings, totaling thirteen meetings recorded and transcribed. The activities developed at the TC included participation in the opening and closing, in the orientation meetings of the TC groups and activities in the communities, totaling a number of seventeen meetings. For the analysis we chose the following categories: Planning, Time, Alternation, Evaluation, Generating Theme, Interdisciplinarity, Dialogue, Contextualization, Collectivity, Culture and Praxis. The results showed that PPC lacks clarity in relation to the pedagogical proposal in Alternation, because although the document expresses the articulation between Time-University and Time-Community, it still seems that happens in a fragile way, which becomes an obstacle to the realization of an Integrative Alternation. Otherwise, planning, evaluation and co-work are elements of the pedagogical practice of teachers whose are fundamental trainers to articulate the integration between formative times. In this sense, it is necessary to break with practices and customs of non-involvement and not belonging to a formative process forged in social struggles, since the Rural Education movement requires a commitment to the community and to the integral and human formation of the peasantry, which it cannot be promoted without the attitude of listening to the other, of dialogue and collaboration. A transformative element in the Alternation of the course is the adoption of specific pedagogical instruments for LEdoC, allowing the dialogue of knowledge, the breaking of disciplinary barriers and the articulation between formative times, which is close to the Integrative Alternation. Despite UFG having built a trajectory with the peasantry issue, it does not have a locus for discussing an institutional policy that serves the subject of the field. Regional Goiás is still hostage to the lack of institutional support for the development of training processes that include the peasantry as subjects of law. In view of this, we understand that Alternation at LEdoC/UFG -Regional Goiás - has been built on the dialectic between breaking with practices embedded in education model that does not include the Rural area and its subjects and the structuring of paths that produce a human formation, critical and rooted in the reality of the countryside**.**

Key-words: Rural Education, Formation of Science Teachers, Alternation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Os quatro pilares dos CEFFAs..... 65

Figura 02: Ocorrências de conflito por Terra registradas no Brasil entre os anos de 2000 e 2019..... 86

Figura 03: Gráfico de divisão da carga horária na matriz curricular do curso..... 105

Figura 04: Relação entre TU e TC no primeiro semestre do curso..... 120

Figura 05: Categorias de análise..... 135

Figura 06: Exemplo de Caderno de Realidade..... 166

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Os centros educativos que trabalham com Alternância no Brasil..	63
Quadro 02	Diferentes tipos de Alternância.....	70
Quadro 03:	Tipos de Alternância e suas características.....	71
Quadro 04:	Disciplinas do Núcleo Comum que abordam de forma direta as questões do campo.....	107
Quadro 05:	Disciplinas do Núcleo Comum que dialogam com o contexto do campo.....	108
Quadro 06:	Disciplinas do Núcleo Específico que dialogam com o contexto do campo.....	110
Quadro 07:	Disciplinas do Núcleo Específico.....	112
Quadro 08:	Atividades integradoras: disciplinas e ementas.....	121
Quadro 09:	Ementas e carga horária das disciplinas de Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza.....	129
Quadro 10:	Detalhamento das ementas e atividades a serem desenvolvidas no Estágio da LEdoC.....	130
Quadro 11	Organização das disciplinas de Experiência Compartilhada no semestre de 2018-1	141
Quadro 12	Organização das disciplinas de Experiência Compartilhada no semestre de 2018-2	142
Quadro 13	Unidades escolares do campo do município de Goiás e sua distância até o centro urbano.....	147
Quadro 14	Agenda do TC de 2018-1.....	157
Quadro 15	Agenda do TC de 2018-2.....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Balanço de fechamento e abertura de escolas no campo de 2007 a 2015 por mesorregião do Estado de Goiás..... 87

Tabela 02: Relação entre defasagem de professores para as escolas do campo de Goiás e capacidade de oferta de profissionais cedida pelas Licenciaturas em Educação do Campo da UFG e UFCat..... 101

Tabela 03: Distribuição da carga horária do curso..... 103

Tabela 04 Distribuição da Carga Horária em TU e TC 118

Tabela 05: Fluxo curricular do 1º período da LEdoC..... 119

Tabela 06: Fluxo curricular do 5º período da LEdoC..... 128

SUMÁRIO

TECENDO TRAMAS, TECIDOS, VIVÊNCIAS... 19
1 EDUCAÇÃO AOS POVOS DO CAMPO: da negação de direitos ao enfrentamento 27
1.1 Educação Rural: descontinuidades nos direitos dos povos do campo 28
1.2 Educação Do Campo: gênese e princípios 37
1.2.1 A pedagogia socialista 42
1.2.2 Educação Popular 48
1.2.3 Pedagogia do Movimento 55
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO 60
2.1. A formação de professores do campo nas políticas públicas 61
2.2 A Alternância 66
2.2.1 A Pedagogia da Alternância na Educação Básica 69
2.2.2. A Alternância no Ensino Superior 81
3. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFG-REGIONAL GOIÁS: UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO 86
3.1 Goiás: berço político do Estado e cenário de lutas pela terra 86
3.2 A UFG e a oferta de educação aos povos do campo 94
3.2.1 A LEdoC/UFG-Regional Goiás: o caminho percorrido 96
3.2.2 O PPC da LEdoC: um olhar sobre a formação em Ciências da Natureza 103
4. A ALTERNÂNCIA NA LEDOC/UFG – REGIONAL GOIÁS 139
4.1 As categorias de análise 139
4.2 A coleta de dados 141
4.3 A análise dos dados 143
4.3.1. Planejamento 143
4.3.2 Tempo 149
4.3.3 Alternância 154
4.3.4 Avaliação 175
4.3.5 Tema Gerador 179
4.3.6 Interdisciplinaridade 183
4.3.7 Diálogo 187
4.3.8 Contextualização 189
4.3.9 Coletividade 192
4.3.10 Cultura 196

4.3.11 Práxis 199
CONSIDERAÇÕES FINAIS 203
REFERÊNCIAS 208
APÊNDICE A - Cronograma de coleta de dados: Ano 2018 225
APÊNDICE B - Marcos Normativos e Ações do movimento de Educação do Campo e da Formação de Professores do Campo 230
ANEXO A- Mapa da Reforma Agrária – Município de Goiás - 2015 232
ANEXO B – Calendário da Licenciatura em Educação do Campo – UFG/Regional Goiás – Ano de 2018 233

TECENDO TRAMAS, TECIDOS, VIVÊNCIAS...

Quando escrevo, repito o que já vivi antes.
E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente.

Guimarães Rosa

Uma brisa sopra leve e quente, mas os pensamentos agitam-se. Assim são os dias na Vila Boa de Goyáz. No exercício de revisitar as memórias que me fizeram chegar até o momento da escrita "repito o que vivi antes", como diz o poeta. Repito, procurando no léxico da língua portuguesa palavras que melhor expressem e aproximem o leitor das experiências costuradas até este momento.

Coloco-me a tarefa de fiar a minha relação com esta pesquisa. Como a fiandeira que começa o trabalho por descaroçar o algodão, retiro aos poucos as ideias e escolho aquelas que me remetem ao campo, tema que permeia esta pesquisa. Em seguida, o algodão é cardado, transformando-se em uma pluma leve e macia. Da mesma forma, as relações e histórias são cuidadosamente rememoradas e preparadas. A partir de então, teço minhas vivências e os significados dados a elas que remontam às intencionalidades deste trabalho.

Esta pesquisa, como o fio de algodão tecido, carrega as características da fiandeira. Teço um tecido de tramas singulares que identificam a minha trajetória de vida como mulher, mãe, docente e pesquisadora que me trouxeram até este momento. Considero importante marcar o lugar de onde falo, afinal, as lentes pela qual vejo e significo o mundo são construídas a partir desta posição neste mesmo mundo vivido.

Vivi em Goiânia, capital do estado de Goiás, cidade em que estudei, me formei, sou mãe e educadora. Tracei minhas primeiras experiências profissionais na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Superior.

Meus pais guardam relações mais próximas que as minhas com a vida no campo. Meu pai, criado no engenho de cana, trabalhou nesta atividade até a idade adulta quando se mudou para a capital em busca de novas oportunidades. Minha mãe, filha de camponeses, que venderam os carros de boi em Minas Gerais com a esperança de comprar terras férteis no norte

de Goiás. Meus avós chegaram à região de Ceres em 1949, fizeram parte da Colônia Agrícola Nacional de Goiás - CANG, onde permaneceram até o ano do golpe[1] (1964).

Na minha infância, juventude, e também na idade adulta, foram muitos os momentos de encontros familiares em que resgatávamos a cultura e o modo de vida do campo. Os terços, as rezas, as pamonhadas, as folias de reis e as festas em louvor aos santos católicos eram momentos de encontros familiares. Essas experiências me formaram enquanto sujeito de cultura e moldaram minha compreensão sobre o campo e a terra.

De outro modo, a partir da experiência profissional com a Educação do Campo, com a formação de professores e com os sujeitos dessa caminhada acrescentei outros sentidos a este lugar.

O ano de 2014 marca mudanças importantes no tecido da minha trajetória profissional. Neste ano, mudei para o município de Goiás assumindo a vaga de professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás.

A partir de então começo a conhecer e conviver com a história dessa cidade e de seus sujeitos, seja por meio das experiências com os sujeitos da Educação do Campo, ou com os costumes e tradições da Vila Boa. Vejo o Cerrado com lentes que ainda não tinha experimentado, embora tenha me licenciado em Biologia e tenha estudado o Bioma, e participado de discussões sobre a Educação Ambiental. A presença dos sujeitos, sua cultura, seu modo de viver, suas experiências ainda não dialogavam com a minha compreensão anterior do campo e de seus sujeitos.

Partindo deste princípio, não posso falar da Educação do Campo sem mencionar o conhecimento destes sujeitos. Indivíduos que agora tem rosto, história, conflitos e, acima de tudo, partilharam experiências comigo.

Ao longo dos primeiros anos na LEdoC experimentei oportunidades de convívio, tanto no ambiente universitário, quanto nas comunidades com estes sujeitos do campo. Um almoço depois de uma visita aos assentados, uma saída para aula de campo, um dia de atividades na escola, algumas horas de organização de eventos, são atividades que ultrapassaram as paredes da sala de aula e me aproximaram dos estudantes da Licenciatura. Encontros que permitiram reconhecer o outro para além dos títulos acadêmicos e do nome na lista de chamada.

Encontros que me fizerem reconhecer os estudantes da LEdoC como sujeitos de luta; sujeitos que se movimentam e se articulam em coletivo. Indivíduos que aprenderam no

[1] Como Golpe Militar de 1964 podemos chamar o conjunto de eventos que encerraram o governo do presidente eleito João Goulart em março do referido ano, instaurando um regime militar até o ano de 1985.

movimento que tem voz e força. Portanto, não são apenas ouvintes, mas perguntam, refletem, comparam e colocam em discussão suas inquietações.

De outro modo, atividades inerentes à implementação do curso e ao planejamento das atividades formativas da LEdoC, constituíram-se como desafios a minha prática pedagógica na UFG-Regional Goiás. Dentre as primeiras atividades no curso, destaco o planejamento dos tempos formativos e das disciplinas, a divulgação do próximo edital de seleção para o curso e a revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

De modo especial, o planejamento e a escrita do PPC constituíram-se em uma tarefa complexa e desafiadora. No decorrer do processo de elaboração da primeira versão[2], questões me deixaram angustiada, tais como: quais os saberes docentes necessários ao profissional que atuará nestas escolas? Como ou quais estratégias o curso buscará para a formação docente para atuar nas escolas do campo? Que caminhos traçar para construir a Alternância no curso? Como escolher os conteúdos de ciências para compor o currículo deste curso? De que modo as Ciências (Biologia, Física, Química) e a Matemática dialogam para a formação de um professor por área? Como as questões sobre o campesinato e a luta dos movimentos sociais do campo entram em um curso de formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática?

Estas inquietações, entre tantas outras, oriundas de minha prática pedagógica na formação de professores da LEdoC, somadas ao reconhecimento da história de luta e negligenciamento dos direitos dos sujeitos do campo, compuseram em mim, uma vontade de contribuir para a transformação da realidade educativa dos povos do campo.

Neste contexto, acrescido à necessidade de um título de doutorado para alcançar novas oportunidades de desenvolvimento da pesquisa na carreira docente universitária, em 2016, iniciei o meu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG.

Dentre as questões da prática pedagógica que me inquietavam enquanto pesquisadora, a Alternância trazia-me elementos que impulsionavam o desejo de compreender a dinâmica de organização desta proposta na formação de professores de Ciências. Deste modo, tomo como objeto de pesquisa a Alternância na formação de professores da LEdoC/UFG-Regional Goiás, e pretendo analisá-la a partir de uma perspectiva crítica de modo a interpretar a realidade complexa.

---

[2] Atualmente o curso segue a versão do PPC elaborada em 2016. Após a chegada de mais professores ao quadro de educadores da LEdoC e o amadurecimento do grupo, constatou-se que várias questões precisavam ser melhor elaboradas. Além disso, houve uma significativa redução da carga horária do curso o que possibilitou, a partir das demandas dos discentes, que a oferta do curso fosse alterada de período integral para preferencialmente noturna.

Nesse contexto, parto do cenário de que o curso de Licenciatura em Educação do Campo trata-se de uma formação de professores concebida no seio dos movimentos sociais e proveniente de um campo de lutas e demandas dos movimentos sociais de luta pela terra e pela reforma agrária e que surge no combate ao modelo de educação rural, pautado no capitalismo neoliberal. Diante disto, compreendo que o objeto de pesquisa toma como ponto de origem uma realidade social e assume um compromisso com uma causa social: a luta pela educação emancipadora dos povos campesinos, historicamente marginalizados e excluídos da sociedade capitalista.

Com isso, assumo como questão orientadora desta pesquisa: como está organizada a formação em Alternância na LEdoC/UFG-Regional Goiás e como esta organização contribui para um processo formativo engajado com o movimento de Educação do Campo?

Pressupõe-se que a formação em Alternância a ser encontrada apontará fragilidades, que se justificam pela falta de compreensão teórica da Educação do Campo e do processo formativo em Alternância, pela a ausência de experiências pedagógicas e de militância na área por parte dos sujeitos envolvidos no processo (professores formadores, principalmente) e pela carência de suporte institucional ao curso. Esse contexto configura, hipoteticamente, uma formação de professores do campo com distanciamentos dos princípios da Educação do Campo.

Desta maneira, meu objetivo é compreender como o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG-Regional Goiás promove uma formação de professores de Ciências que dialogue com a estratégia da Alternância, a fim de compreender o posicionamento do curso em relação à concepção de formação dos professores do campo.

Neste universo, a partir da compreensão dessa pesquisa e do compromisso com o objeto de estudo deste trabalho, listo os seguintes objetivos específicos: 1) historiar os caminhos percorridos para a implementação da LEdoC na UFG; 2) entender os princípios da Educação do Campo e da Alternância; 3) relatar como ocorre a formação de professores de Ciências por meio da Alternância no curso; 4) identificar as estratégias empregadas no curso para alcançar a Alternância; e 5) refletir sobre o posicionamento do curso em relação à concepção de formação dos professores do campo.

A partir das escolhas realizadas para esta investigação entendo que existe um vínculo entre o pesquisador e o seu campo de estudos. Nesse contexto, reconheço que a ciência não é neutra e que a visão de mundo tanto do pesquisador quanto do campo teórico de estudos está implicada em todo processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e às suas aplicações (MINAYO, 1994).

Sobre este aspecto entendo que esse estudo tem caráter qualitativo, pois percebe-se que é rico em valores e sentidos que só podem ser compreendidos por meio de uma disposição maior do pesquisador em perceber e expor os seus significados (MINAYO, 1994). Acredito, desta forma, que a abordagem qualitativa é a que melhor contempla esta investigação, tendo em vista que pode proporcionar uma compreensão detalhada do problema de pesquisa escolhido.

Dentro desta abordagem, opto por realizar a pesquisa de forma a construir um saber que exponha os movimentos e conflitos do concreto e que seja compartilhado com os sujeitos envolvidos. Assim, adoto a pesquisa participante como metodologia de investigação, pois se apoia em um comprometimento pessoal entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, que ultrapassa os limites do conhecer e explicar, buscando o compreender para servir (BRANDÃO, 1999). “Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga que o pesquisador participe de sua história” (BRANDÃO, 1999, p. 12).

Acredito que a compreensão totalizante da realidade investigada, no caso desta pesquisa, a realidade da formação de professores em Ciências da Natureza na Educação do Campo da UFG, tem relação com a integração e participação dos sujeitos envolvidos nessa realidade.

O ato de conhecer a realidade é possível a partir da escuta daquele que vive essa mesma realidade. Em Freire (2019) a pronúncia do mundo é realizada pelo povo e o diálogo é o lugar do encontro dos homens que buscam saber mais. O diálogo verdadeiro não existe se não há sujeitos envolvidos em um pensar verdadeiro, um pensar crítico.

Portanto, alcançar a compreensão da realidade se faz possível a partir do ato de reflexão com o outro pelo diálogo, momento em que é possível alcançar o pensar crítico verdadeiro sobre a situação social investigada. No entanto, vale ressaltar que não há pensar certo e anunciar a palavra verdadeira fora da práxis. Reflexão e ação interagem de forma solidária, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2019, p. 107).

Para Freire (1979), a práxis torna possível o desvelamento da realidade e permite a conscientização do sujeito nela imerso. “A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade” (FREIRE, 1979, p. 15). Segundo o autor, o desvelar da realidade a partir da conscientização e visão crítica e dinâmica do mundo é condição *sine qua non* para a transformação permanente dessa realidade (FREIRE, 1979).

Nesse contexto, a pesquisa participante:

> [...] é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

Diante da reflexão levantada, reconheço as intencionalidades por trás dessas nossas escolhas e entendo que a presente pesquisa busca aproximar-se da realidade social da formação de professores de ciências na Educação do Campo, por meio do encontro com os sujeitos que estão imersos nessa situação social. Entendo, também, que a partir de uma proposta de investigação que leve em consideração a práxis é que se torna possível o pensar verdadeiro e crítico sobre o objeto de estudo, anunciando a realidade e possibilitando a sua transformação.

Em consequência dos posicionamentos adotados para a realização desta investigação início a pesquisa com uma revisão bibliográfica nos documentos oficiais da Educação e da Educação do Campo, procurando compreender o que estabelecem as políticas públicas para a área. Ainda realizo estudo dos referenciais teóricos da Educação em Ciências e Matemática procurando estabelecer uma relação com a Educação do Campo.

O projeto desta pesquisa foi devidamente submetido e aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás (nº do parecer 2.515.515). Isso permitiu que este pudesse ser apresentado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo e que fosse realizado o levantamento e a seleção dos documentos que compõem a parte da análise de dados. O Projeto Pedagógico do Curso compõe o *corpus* documental, assim como os demais documentos que regulamentam este Curso (Regulamento de Estágio e o Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso).

Como forma de abordagem dos documentos selecionados, escolhi a análise documental para tratamento do material. De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma fonte rica e estável de informações e a análise documental pode se constituir como uma valiosa técnica de abordagem dos dados qualitativos. Assim, para esta análise selecionei documentos que melhor atendem a necessidade da pesquisa e, em seguida, parti para a análise dos dados propriamente dita.

Além da análise documental, como coleta de dados participei de reuniões de planejamento e colegiados de curso, assim como das atividades desenvolvidas durante o Tempo Comunidade (TC), com o objetivo de inserção do pesquisador na realidade a ser investigada. Acredito que os momentos de discussão e planejamento coletivos proporcionam condições de

compreender melhor os pensamentos e as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na formação de professores de ciências da LEdoC.

Nesse caminho, selecionei o ano letivo de 2018 para acompanhamento das atividades do curso. Realizei a coleta de dados nas reuniões de colegiado do curso, nas reuniões de planejamento do TC e no desenvolvimento das atividades durante o TC (APÊNDICE A), no período dos semestres de 2018-1 e 2018-2. Assim, participei de oito reuniões de colegiado e cinco reuniões de planejamento e avaliação do TC, totalizando treze reuniões que foram gravadas e transcritas para serem utilizadas na análise. As atividades desenvolvidas durante o TC incluíram a participação na abertura e encerramento do TC, nas reuniões de orientação dos grupos de TC e as atividades nas comunidades; totalizando dezessete encontros (APÊNDICE A). Estes foram devidamente observados e registrados em diário de campo.

Para o tratamento dos dados obtidos, recorro à técnica da análise de conteúdo. De acordo com a proposta de Bardin (2010, p. 44), esta constitui-se em:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. [...] Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas e consideração.

Desta forma, utilizando a análise de conteúdo, procedo à fase de análise do *corpus* documental desta pesquisa, procurando inferir conhecimentos relativos à formação de professores por área do conhecimento dentro da proposta de Alternância.

Entendo que o caminho escolhido é o que melhor contempla este objeto de investigação, pois a partir do percurso assumido, pretendo elucidar as questões de pesquisa constituindo um *corpus* de conhecimento sobre a realidade da Licenciatura em Educação do Campo na UFG – Regional Goiás.

Dando continuidade às tramas deste texto, que tecem as singularidades desta pesquisa, este trabalho está organizado conforme os capítulos que seguem. No primeiro deles, “Educação aos povos do campo: da negação de direitos ao enfrentamento”, faço um levantamento histórico da educação ofertada às populações do campo antes do projeto de Educação do Campo. Em seguida, desenvolvo o campo teórico da Educação do Campo e seus principais fundamentos: a Pedagogia Socialista, a Educação Popular e a Pedagogia do Movimento. Para isso são utilizados entre os referenciais teóricos: Pistrak (2009), Krupskaya (2017), Paulo Freire (2019), Roseli Caldart (2015a, 2015b), entre outros.

No segundo capítulo, “Formação de professores do campo”, desenvolvo uma reflexão sobre a formação de professores do campo; iniciando por apresentar como a Licenciatura em Educação do Campo organiza-se enquanto política pública neste país. Em seguida, destaco duas principais características desta formação: a Pedagogia da Alternância e a formação por área do conhecimento. Finalizo o capítulo fazendo um recorte para a área de ciências da natureza na formação de professores do campo.

Posteriormente, no terceiro capítulo, “A Licenciatura em Educação do Campo na UFG-Regional Goiás”, me debruço sobre a LEdoC, iniciando o processo com um recorte para o estado de Goiás e destacando alguns dos principais movimentos de luta pela terra nesse estado. Algo que, por sua vez, alicerça as escolhas que a UFG fez ao longo de sua história na oferta de educação aos sujeitos do campo. Em seguida, descrevo a trajetória vivenciada pela LEdoC na Regional Goiás. Ao final, recorro a uma análise documental do PPC com o olhar voltado à organização da Alternância e da formação por área no curso.

No capítulo quatro, “O movimento de Alternância na LEdoC”, construo análises e reflexões sobre o encaminhamento da Alternância durante os semestres de 2018-1 e 2018-2. A partir das reuniões de colegiado e planejamento do TC estabeleço uma reflexão sobre os movimentos que o curso fez para desenvolver a Alternância de tempos e espaços formativos, ao longo de dois semestres da formação de professores de Ciências para atuar nas escolas do campo.

Por fim, trago as considerações finais sobre esta pesquisa, retomando a questão de investigação e apontando suas contribuições para a formação de professores de Ciências para as escolas do campo, assim como demarca os limites deste processo de investigação, a fim de sinalizar novas possíveis pesquisas a serem desenvolvidas.

1 EDUCAÇÃO AOS POVOS DO CAMPO: DA NEGAÇÃO DE DIREITOS AO ENFRENTAMENTO

Não precisa ser herói
Para lutar pela terra
Porque quando a fome dói
Qualquer homem entra em guerra

É preciso ter cuidado
Para evitar essa luta
Pois cada pai é um soldado
Quando é o pão que se disputa

Se somos todos irmãos
Se todos somos amigos
Basta um pedaço de chão
Para a vitória do trigo

Basta um pedaço de terra
Para a semente ser pão
Enquanto a fome faz guerra
A paz espera no chão

Há planícies que se somem
Dentre o horizonte e o rio
E a vida morre de fome
Com tanto campo vazio

Ao longo dessas porteiras
De sesmarias sitiadas
A ambição ergue trincheiras
Contra o sonho das enxadas

Se somos todos irmãos
Se todos somos amigos
Basta um pedaço de chão
Para a vitória do trigo

Basta um pedaço de terra
Para a semente ser pão
Enquanto a fome faz guerra
A paz espera no chão
(Dante Ramon Ledesma)

Os versos do compositor resgatam o valor que a terra tem na garantia da vida e dignidade humana e ressalta como a luta por direitos faz parte do campesinato. Neste contexto, ao iniciarmos a escrita deste texto, percebemos a importância de destacar a maneira pela qual se desenvolveu a educação ofertada às populações rurais, antes do projeto de Educação do Campo no país. Historiar a educação promovida antes deste projeto significa procurar entender quais

foram os acontecimentos que gatilharam o surgimento dessa nova proposta de educação aos povos do campo e, também, de onde estes projetos originaram.

Após o retrato histórico, apresentaremos o conceito de educação do campo e seus principais condutores teóricos. Entre eles, educação popular, pedagogia socialista e pedagogia do movimento. Destacaremos conceitos importantes como trabalho, cultura, história, luta social, organização coletiva, terra, vivências de opressão.

1.1 EDUCAÇÃO RURAL: DESCONTINUIDADES NOS DIREITOS DOS POVOS DO CAMPO

Abrimos este capítulo no exercício de retomar o movimento de educação do país e, para tal, recorremos à história da educação brasileira a fim de explicar o desenvolvimento da escola voltada aos povos do campo no Brasil.

Buscamos em autores como Nagle (1974), Paiva (1985), Prado (1995), Leite (1999), que retrataram a história da educação brasileira, compreender como se organizou a educação voltada aos povos do campo. A partir destes, inferimos que o processo escolar no Brasil Colônia, durante o Império, a Primeira República, a Era Vargas e o Estado Novo, construiu-se de maneira aquém das necessidades e demandas das populações campesinas.

Paiva (1985) elucida que, no Brasil Colônia, a Educação Popular era praticamente inexistente. Nesta época, todo o ensino fora entregue aos religiosos, principalmente os Jesuítas, de modo que o ensino oficial só apareceu no final do século XVII e início do século XVIII, em função das necessidades de defesa da colônia, desenvolvendo-se realmente a partir do século XIX (PAIVA, 1985).

No século XIX, por sua vez, com a independência do Brasil, a autora destaca que vieram à tona novas preocupações com a educação. Tornava-se necessário dar maior atenção a questão da instrução elementar, a fim de ampliar a participação de brasileiros nas atividades do Império. Assim, a Constituição de 1824, no seu artigo 179, estabeleceu a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. No entanto, a determinação legal demorou a afetar o ensino elementar nas províncias (PAIVA, 1985).

Um exemplo disto é o estado de Goiás que, no ano de 1826, contava com apenas cinco escolas. Em se tratando do município de Goiás, especificamente, é possível destacar que o Lyceu de Goyaz foi fundado em 1846, já sob a responsabilidade da província (BARROS; CARVALHO, 2018).

Segundo Barros e Carvalho (2018), o desenvolvimento econômico e, consequentemente, a cultura aurífera do município de Goiás duraram tempo suficiente na região para que se mantivessem características que comprometeram seu crescimento. No que concerne a educação, o interesse por esse setor foi tardio e direcionado ao atendimento dos setores mais abastados da sociedade. O que pode ser percebido no número de alunos que "frequentavam a aula avulsa de Gramática, a única provida na Província, era de somente trinta e um (31) no ano de 1846" (GOYAZ, 1996a; apud BARROS, CARVALHO, 2018, p. 184).

No Brasil, ao final do Império, Leite (1999) relata que um número significativo de congregações religiosas instalou escolas de ensino médio nas principais províncias, permitindo a escolarização das classes médias e baixas nos centros urbanos. No entanto, no que se refere ao meio rural, o quadro não havia mudado, "o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora" (LEITE, 1999, p. 28).

Posteriormente, na primeira República (1889-1930), a implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases do sistema político coronelista. O novo regime foi obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis provocando o desenvolvimento de oligarquias regionais que se aperfeiçoaram e ampliaram-se na "política dos governadores" ou "política dos Estados[3]" (NAGLE, 1974).

Neste cenário político, não houve articulação concreta para que a oferta de ensino fosse difundida. Paiva (1985, p. 79) descreve que a população do campo não sentia necessidade de sua difusão e, portanto, não pressionava para que isso acontecesse.

> O sistema de dominação política [...] em nada favorecia a difusão do ensino popular. Mesmo as capitais dos Estados, e a maioria de suas cidades, guardavam muitas características rurais e sua administração era dominada pelo poder dos donos da terra, desinteressados pela instrução do povo.

[3] A "política dos Estados" de acordo com a denominação de Campos Sales "o que pensam os Estados, pensa a União" foi responsável por concentrar as forças representadas pelo coronelismo na qual o sistema de representação coletiva era bastante singular. Em que as posições de comando se conservavam dentro de um grupo bastante restrito, que perpetuava a mesma composição de poder. O que representou o regime político mais importante até o final da Primeira República (NAGLE, 1974).

Por outro lado, esse período pode ser caracterizado também pela passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, que por sua vez, provocou o rompimento dos alicerces da sociedade estamental, que não permitia a ascensão social, para a estruturação das bases de uma sociedade de classes no país (NAGLE, 1974).

Deste modo, ao final dos anos de 1910, a educação rural começou a se tornar preocupação dos interessados em educação, principalmente daqueles que defendiam uma ordem social, chegando a unir agraristas e industrialistas numa mesma luta (PAIVA, 1985).

> As greves iniciadas em 1917 e os distúrbios de rua contra a alta do custo de vida estava a mostrar a existências da "questão social"; o crescimento das cidades e a incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano faziam com que o problema migratório fosse vivido pelos grupos dominantes como uma permanente ameaça. Políticos e educadores manifestavam-se no mesmo sentido: era preciso conter a migração e um dos instrumentos para fixar o homem ao campo era a educação (PAIVA, 1985, p. 126-127).

Inicia-se então o período do ruralismo pedagógico, que incluía elementos de orientações nacionalistas de exaltação da terra e da gente brasileira (NAGLE, 1974). Sendo "terra" e "agricultura" termos tomados com compressões sinônimas ligadas ao modo de produção agrícola.

Além disso, Paiva (1985) acrescentou ao ruralismo pedagógico elementos de regionalização trazidos pela Escola Nova. De modo que os programas e currículos foram adaptados ao meio físico e à "cultura rural", fazendo com que o homem do campo compreendesse o sentido da formação rural da sociedade brasileira, reforçasse seus valores e ficasse preso à terra.

O período da história do Brasil que se sucede, Estado Novo (1930-1945), pode ser marcado, do ponto de vista da educação voltada aos povos do campo, com a materialização do ruralismo pedagógico. Para Santos e Bezerra-Neto (2015), a Constituição de 1934, em seu artigo 121, aponta, como marco legal, a concepção que caracterizou a educação para a população campesina durante o Governo de Getúlio Vargas.

> Artigo 121, § 4: o trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934).

Prado (1995) argumenta que o discurso sobre o papel da educação, neste período, está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da

segurança nacional e da colonização interna e apresenta papel de destaque nas intencionalidades do estado.

Em suma,

> o ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, [...] consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. (PRADO, 1995, p. 06).

Nesse sentido, a educação atende a interesses distintos. De um lado, o capitalismo rural, com a necessidade de formação de mão de obra e, do outro, industrialistas e políticos preocupados com o êxodo rural e densidade demográfica dos centros urbanos. Nenhum deles, entretanto, representa o interesse dos povos do campo.

Na vertente do ruralismo pedagógico, a finalidade da escola rural assentava-se sobre a formação de mão de obra especializada ao seu meio, preparando o homem para viver e trabalhar no campo, feliz com as suas condições de vida e "livre" do sonho de migrar. Portanto, apegado à terra e longe da urbanização (PRADO, 1995).

Neste contexto, ao final da década de 1940, Calazans (1993) afirma que a escola continuava desenvolvendo processos e técnicas alheios aos anseios das populações que a ela tinham acesso, pois as questões sociais e as transformações que ocorriam na sociedade não adentravam as salas de aula.

Entre os anos de 1940 e 1950, desenvolveu-se uma multiplicidade de programas e projetos brasileiros que tiveram desdobramentos na Educação Rural (Calazans, 1993). Dentre estes, destacamos a inspiração norte-americana que orientou o Serviço Social Rural (SSR), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Abcar). Esta influência internacional buscou, no contexto da Guerra Fria, a disseminação de princípios e valores capazes de estreitar os laços de cooperação no Ocidente. E, fatores como unidade nacional, integração ocidental, constituição de mercado consumidor tendiam a políticas educacionais homogeneizadoras que não levavam em consideração a realidade das escolas brasileiras, de modo que as práticas educacionais desses programas traziam as marcas de suas diretrizes e intencionalidades (CALAZANS, 1993).

Nessa conjuntura, em 1961, houve a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961). Para Leite (1999), a LDB/1961 tinha caráter elitista e representava a negação da escolarização nacional e a cristalização de uma

relação de dependência e subordinação que, historicamente, se sucedeu desde o período colonial.

Nesta lei, a educação voltada aos povos do campo foi marcada nos seguintes pontos:

> Art. 31. As emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuíto para os seus servidores e os filhos desses.
> Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.
> Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:
> *a)* industrial;
> *b)* agrícola;
> *c)* comercial.
> Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.
> Art. 57. **A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio** (BRASIL, 1961). [*Grifo nosso*]

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 significar um marco nas políticas públicas de educação do país, no que diz respeito à educação rural, Santos e Neto (2015) avaliam que a promulgação dela manteve inalterada a situação da educação para as populações campesinas. Nesse sentido, os autores concordam que a educação rural ficou condicionada à dinâmica do capital, aprofundando uma relação de dependência e de subordinação a um conjunto de fatores econômicos, políticos e sociais, reiterados pela ampliação da autonomia dada pela referida lei aos estados e municípios para regulamentarem o ensino primário e médio.

Segundo Leite (1999), quando a LDB/1961 deixa a cargo dos municípios a estruturação da escola fundamental na zona rural, omite-se quanto à escola do campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, de recursos financeiros. Desta forma, a política educacional não era centralizada ou descentralizada, pois "o sistema formal de educação rural sem condições de autossustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos" (LEITE, 1999, p. 39).

A LDB de 1961 preservou os caracteres da educação nacional dentro dos parâmetros dos centros urbanos e das classes dominantes. As elites não compreenderam o papel da escola em uma visão desenvolvimentista, pois as forças de transformação intimidavam os tradicionalistas. Desta maneira, a ação conservadora encontra na escola espaço de resistência às tendências modernas, como tentativa de retração do processo desenvolvimentista. Em contrapartida, algumas áreas não foram atendidas, abrindo espaço para processos informais de

aprendizagem centrados na ênfase urbana da ótica liberal-capitalista, entre eles cursos profissionalizantes como o do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (LEITE, 1999).

Neste contexto, a escola rural viu-se invadida por técnicos, agentes sociais e fomentadores dos programas de Extensão Rural, que, por meio de suas ações, tencionavam a uma descaracterização do mundo e dos valores naturais campesinos (LEITE, 1999). Para o autor, o programa de Extensão Rural apresentava um modelo de educação e organização socioprodutiva em que perpetuava uma visão tradicional colonialista-exploratória, que se revestia de uma rotulação liberal moderna; o desenvolvimento agrário.

Ainda neste cenário, existiram, como políticas públicas para o setor, outros programas de educação para o meio rural, no período entre 1960 e1970. Calazans (1993, p. 32) cita:

> Nos setores de colonização e reforma agrária, tivemos a Supra (Superintendência da Política de Reforma Agrária) em 1962; o Ibra (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária) e o Inda (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), criados com a extinção da Supra em 1964; e o Incra (Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária), que emerge no final da década de 60 da fusão do Ibra e do Inda.

Segundo o autor estes órgãos tiveram propostas educativas diferentes, mas tinham em comum um trabalho voltado para o desenvolvimento das comunidades, da educação popular e de adultos, organizados sob a forma de projetos rurais integrados.

Observa-se, ainda, nos anos 1960, a presença histórica do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado pela Lei nº 5.379, de dezembro de 1967, para ações movidas para a alfabetização de adultos, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Segundo Rangel e Carmo (2011), embora esse movimento trouxesse esperanças à população, faltou às ações do Mobral o atendimento necessário às peculiaridades de cada região brasileira, o que inibiu progressos sociais mais amplos.

Outrossim, nas décadas de 1960 e 1970, o país vivenciou a ascensão do regime militar e a abertura do país ao capital e a modelos estrangeiros de desenvolvimento, cristalizando o modelo de dependência econômica do país em relação aos países do bloco capitalista.

No que se refere à educação, Leite (1999) argumenta que este período foi marcado pela penetração incisiva da Extensão Rural e sua ideologia no campo, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, que, por sua vez, eram pagos com fundos de entidades como a *Inter-American Foundation* ou a Fundação Rockfeller.

Em 1976, o governo Castelo Branco criou o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social. Tal processo educativo, tanto urbano quanto rural, aparece como instrumento de capacitação do sujeito para a inserção no mercado de trabalho (LEITE, 1999).

Neste cenário, Rangel e Carmo (2011) destacam a ação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que visava contribuir com recursos no interesse da efetivação de ações no âmbito educacional. Nesse processo, os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Usaid interferiram também na escola rural, dentre outras formas, pela importação do modelo de nucleação norte-americano, iniciado no Brasil em 1976. Entretanto, mais tarde, com o declínio do regime militar, tal interferência sofreu interrupções, uma vez que a injeção de capital estrangeiro não apresentava o mesmo volume observado anteriormente, em decorrência, da crise vivenciada pelo próprio modelo de produção capitalista.

Ainda no período da ditadura militar, em 1971, foi criada a Lei 5.692, nomeada por Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/71. Do ponto de vista dos povos do campo, ela somente os menciona no artigo 11º, quando trata do calendário escolar. "§2° Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino" (BRASIL, 1971). Deste modo, a LDB/71 flexibiliza o calendário escolar, possibilitando o respeito às sazonalidades do trabalhador rural.

Contudo, no que se refere ao processo educativo aos povos do campo, ela não menciona especificidade alguma. Mas, de outro modo, no artigo 4°, propõe que:

> Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

Sobre este aspecto, Leite (1999) discute que, quando a legislação aborda sobre peculiaridades regionais, o enfoque é particular e localizado para o atendimento de microeconomias. Assim, a LDB/71 abre espaço para uma educação rural restrita ao seu próprio meio, sem contar com recursos humanos e com materiais satisfatórios, o que resultou no não atendimento dos objetivos propostos pela legislação.

Além disto, durante o final do período de ditadura no Brasil, o MEC implementou programas de apoio ao ensino de 1º grau. Das proposições do III Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto – III PSECD (1980-95) -, criou-se o Programa Nacional de Ações

Socioeducativas e Culturais para o meio rural, que por sua vez, propunha a expansão do ensino fundamental no campo, a redução da evasão e repetência escolar, a redistribuição equitativa dos benefícios sociais, entre outros (LEITE, 1999).

> O referido plano recomendava a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais (LEITE, 1999, p. 50).

Apesar desta compreensão mais ampla da educação para o meio rural, Leite (1999) questiona que em raros momentos o plano considerou como inadequado o projeto de formação urbana dos professores que atuavam no ensino rural, uma vez que alguns profissionais demonstravam pouco interesse pelas atividades campesinas e pelos padrões socioculturais e produtivos da zona rural. “Também não foi motivo de preocupação, no referido plano, a presença do professor leigo, das salas multisseriadas, da inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes em estado bastante lastimável” (LEITE, 1999, p. 50).

Com o fim do período militar, um novo cenário se anunciou. Em 1988, foi promulgada uma nova Carta Magna. A Constituição de 1988 foi resultado de uma luta popular que emergiu contra a ditadura e garantiu o reestabelecimento da democracia. “Somente nesta constituição é que a educação é, finalmente, promulgada como direito de todos” (FERNANDES, 2011, p. 140).

Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram o direito de ter uma escola que realmente contribua para o desenvolvimento do campo (FERNANDES, 2011).

Apesar de haver uma conjuntura de abertura democrática, no ano de 1996 foi instituída uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), que, por sua vez, emergiu de um processo que descartou uma versão da sociedade civil, elaborada em acirradas disputas que se materializavam no âmbito do Congresso Nacional. O projeto aprovado resultou de uma determinação vertical do MEC, que delineou um desenho coerente com a ideologia da descentralização neoliberal dominante (MUNARIM, 2016).

Como referência direta aos povos e a escola do campo, o texto da lei incorporou os seguintes trechos:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.
> **I** - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> **II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> **III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Leite (1999) compreende que esta nova LDB/96 promove a desvinculação da escola rural aos meios e à performance escolar urbana, quando exige da primeira um planejamento interligado à vida rural.

Em contrapartida Munarim (2016, p. 503) enfatiza que esta referência direta à escola rural contida na referida lei "desde sempre, tem sido letra morta".

> E conforme entendo, morta por razões estruturais. Ou seja, concomitante à LDB, foi instituída a Lei do Fundef (Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996), que ao par do intenso processo de municipalização das escolas rurais, que já vinha desde antes ocorrendo, induz os executivos municipais a promover o transporte de crianças e jovens do meio rural para escolas situadas no meio urbano ou para as chamadas escolas nucleadas. Esses executivos guiavam-se, e ainda hoje, estritamente por uma racionalidade econômico-financeira, para baratear os custos da escolarização obrigatória a essas populações. E as nucleações, em vez de potencializar as "adequações a vida rural", tornam-se uma maneira eficaz de urbanizar a escola. Aliás, essa urbanização é apresentada na lei do Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011) como clara estratégia para o cumprimento das suas metas. [...] Com efeito a única referência à educação rural naquele PNE diz respeito à extinção das escolas multisseriadas e unidocentes, o que tenho dito tratar-se de uma antipolítica pública, que ocorria, apesar da já existência do Movimento Nacional de Educação do Campo (MUNARIM, 2016, p. 503).

Neste contexto, apesar da observância na lei de que o processo de ensino aprendizagem na escola rural deveria ter organização, conteúdos e metodologias apropriadas ao meio rural, observa-se que, na contramão, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece um processo de urbanização das escolas rurais. O PNE submete os estudantes do campo ao deslocamento para escolas nucleadas que não representavam as demandas desses sujeitos, pois localizam-se distantes do seu território de origem, dificultando a participação da família na comunidade escolar, não favorecendo que os professores conhecessem a realidade dos estudantes, além de submeter por vezes, docentes e discentes a horas de deslocamento, em condições não adequadas para chegar às unidades escolares.

Destarte, na esteira do barateamento da educação escolar promovida por um projeto coerente com a ideologia neoliberal dominante, a escola do campo e os sujeitos de que dela deveriam fazer uso, continuam invisibilizados diante das políticas públicas de educação.

A partir deste ponto, nos parece importante delimitar este retrato histórico, haja vista que, a partir das décadas de 1980 e 1990, temos a origem do movimento de Educação do Campo que, como movimento social, consegue propor e instalar estratégias de enfrentamento a situação de desrespeito com o direito à educação dos povos do campo, instalada até o momento no país.

Desta forma, para finalizar, coadunamos com Calazans (1993) quando a autora defende que a escola surge no meio rural brasileiro de maneira tardia e descontínua, pois, como elucida Leite (1999, p. 111), "o que fica claro para nós é que, ao longo do desenvolvimento do processo econômico-liberal brasileiro, independente da época ou da estrutura do Estado, a escola no meio rural esteve a serviço do capital e dos capitalistas".

Fernandes e Molina (2004) defendem que a origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo e do controle político sobre a terra e sobre as pessoas que nela vivem. De modo que este projeto de educação projeta um território alienado, porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra um modelo de desenvolvimento que os expropria.

Desta forma, os sujeitos do campo - sejam eles trabalhadores assalariados, produtores familiares, ribeirinhos, povos da mata, do quilombo, da capoeira, assentados, meeiros, entre tantos outros - a quem a escola é direito foram silenciados, invisibilizados e negligenciados no reconhecimento de sua cidadania.

1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: GÊNESE E PRINCÍPIOS

A partir da denúncia de que aos sujeitos do campo foi negligenciado o direito a uma educação de qualidade, pois o modelo de escola ofertada a esta parcela da população esteve a serviço do capital e, portanto, não atendia às necessidades de tais sujeitos, surge o movimento da Educação do Campo.

Relembramos que a oferta da educação, como direito de todos, é garantida na Constituição de 1988, algo que não é necessariamente uma realidade em nosso país, como já discutimos anteriormente. Segundo Siqueira (2012), apesar de feita a promessa, a educação não foi priorizada como política pública efetiva, pois não há destinação de recursos financeiros para sua universalização em todos os níveis.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011), no campo permanecem incrustados todos os problemas crônicos de nossa educação: analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados,

problemas de titulação, salários e carreira dos seus mestres. Temos, portanto, o retrato de um tratamento desigual e discriminatório da população do campo associado à ausência de políticas públicas efetivas capazes de alterar essa situação perversa.

Para Frigotto (2000, p. 32), a educação "está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana". Portanto, a partir do não cumprimento do dever do Estado em ofertar de forma igualitária a todas e a todos os direitos educacionais no campo e na cidade, aqueles e aquelas a quem não são garantidos seus direitos educacionais são lesados na sua condição de cidadãos e homens e mulheres de direitos.

Entretanto, formas de resistência e enfretamento a esta condição surgem como caminho para a universalização da educação básica. E, assim:

> 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).

A partir da década de 1980, assistimos a uma nova fase na organização política dos sujeitos do campo em torno da luta pela terra e pela reforma agrária. Arroyo, Caldart e Molina (2011) defendem que a construção do direito à educação do povo brasileiro do campo acontecerá somente se vinculada à construção da pluralidade de direitos negados. O primeiro deles: a terra.

Neste contexto, a ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, na realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado na Universidade de Brasília (UnB) e promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MTST), o Fundo das Nações Unidas (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (FERNANDES, MOLINA, 2004).

Fernandes (2002) destaca que a razão pela qual nasceu a ideia de uma Educação do Campo foi por conta de um novo olhar sobre esse lugar. A luta pela terra e a conquista dos assentamentos construíram um novo território, onde se desenvolvia uma nova realidade. E, nesses territórios, os sujeitos do campo entenderam que era necessário construir uma nova escola em que a educação estivesse aberta ao mundo desde o campo. "Ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades" (FERNANDES, 2002, p. 91).

Mais tarde, a Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo", realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998[4], marca o "batismo coletivo" da luta dos movimentos sociais das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011). Essa conferência tinha como objetivo recolocar o rural e a educação a ele vinculada na agenda política brasileira (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011).

Nesse mesmo sentido, o texto preparatório da Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo" de Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) sintetiza o pensamento do movimento de Educação do Campo em torno da busca de direitos amplos aos povos do campo.

> [...] queremos deixar claro nosso entendimento de que a discussão sobre a educação do meio rural não pode tratar somente dela mesma, mas sim, deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje. Não estamos falando da enxada, estamos falando de tecnologia apropriada. Estamos defendendo a reforma agrária e uma política agrícola para a agricultura camponesa. Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 27).

Nessa continuidade, nasce um projeto por Educação do Campo vinculado às necessidades amplas do campesinato: a terra, a cultura, a identidade, a dignidade, a saúde, a segurança e a educação. E nasce ainda um projeto de educação construído pelos seus sujeitos de direito e que se desenvolva no lugar onde estão as mulheres e os homens; os idosos, os jovens e as crianças camponesas.

Como resultado da organização das lutas e das reinvindicações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação).

E, retomando o fio histórico, no ano de 2002, realizou-se a II Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo", de 26 a 29 de novembro, na UnB Nesse evento,

---

[4] As Conferências Nacionais "Por uma Educação Básica do Campo" I e II, assim como o ENERA, foram promovidas por uma articulação nacional da qual fazem parte movimentos como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco, e a Universidade de Brasília – UnB.

consolidaram-se fundamentos da Educação do Campo, assim como discutiu-se os desafios para a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas no ano anterior.

Sobre a aprovação desta política pública, Fernandes (2002) compreende as Diretrizes como uma conquista da caminhada do movimento da Educação do Campo. Nela estão determinados pontos importantes para a Educação Básica nas Escolas do Campo como a identidade da escola do campo vinculada com a sua realidade, a abertura para uma gestão democrática na escola que possa incluir os seus protagonistas (escola, comunidade e movimentos sociais), a formação de professores para a docência nas escolas do campo e, ainda, o reconhecimento dos estudantes, sejam eles crianças, jovens ou adultos, na construção do conhecimento a partir de suas realidades.

Nesse sentido, as Diretrizes retomam o fundamento da Educação do Campo proposto pelo autor.

> Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar (FERNANDES, 2002, p. 97).

Historicamente, isto tem acontecido com a população do campo quando esta é submetida a uma educação que toma o urbano como ponto de partida. Segundo Fernandes (2002), esse modo de pensar idealizado em um outro lugar leva ao estranhamento de si mesmo e dificulta a construção de uma identidade, condição necessária para uma formação cultural.

Desta forma, o debate sobre a Educação do Campo perpassa a relação campo-cidade em um processo de interdependência que possui contradições profundas. Sob este aspecto, Caldart (2008), quando discorre sobre o conceito de Educação do Campo, apresenta como ponto importante, a denúncia de que o campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, não tem sido referência para pensar um projeto de nação, assim como não existe na definição das políticas de educação e de outras políticas. A realidade dos sujeitos do campo e seus processos de formação pelo trabalho, cultura e lutas sociais não têm sido considerados quando se projeta a escola.

Assim, é fundamental entender que a Educação do Campo carrega a especificidade do campo. Contudo, não se submete ao reducionismo de pensar uma escola específica ou própria para o campo, pois este pensamento não tem lugar na concepção social emancipatória que se defende pela Educação do Campo (CALDART, 2008). Trata-se de perceber que:

> [...] o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o "universal seja mais universal", seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias (CALDART, 2008, p. 74).

No que concerne à especificidade do campo, pode-se dizer que ela está vinculada também às lutas sociais que a população campesina enfrenta. Segundo Caldart (2004), a realidade que dá origem ao movimento de Educação do Campo é violenta e desumanizante, de modo que a Educação do Campo incorpora a denúncia e a resistência à forma de considerar natural que os sujeitos do campo sejam tratados como inferiores, de que no campo não tenha escola e de que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado (CALDART, 2008).

Por isso, Caldart (2004) defende que a Educação do Campo seja vinculada às transformações das condições sociais de vida no campo, pois

> [...] não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização; e também já aprendemos que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado. (CALDART, 2004, p. 153).

Outrossim, Caldart (2008) aponta como base concreta para discutir o que é ou não é a Educação do Campo a compreensão da sua materialidade de origem na tríade "Campo – Política Pública – Educação" (CALDART, 2008, p. 69). Nesse sentido, ser fiel a tal implica

> [...] uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo. E, diga-se, estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo (CALDART, 2008, p. 72).

Portanto, a materialidade educativa da origem da Educação do Campo encontra-se diretamente relacionada aos processos formativos dos sujeitos do campo, aos sujeitos que produzem o campo e que se organizam em coletivo pela defesa de suas causas, de forma que estes precisam englobar de maneira holística a constituição desses sujeitos e de suas realidades

(econômicas, políticas, sociais, culturais) como ponto de partida para uma educação emancipatória.

Longe de esgotar essa discussão teórica, partimos da compreensão de que a Educação do Campo se constitui em um conceito novo e ainda em construção, a partir da organização social dos sujeitos do campo nos últimos anos. Nesta linha de raciocínio, as nossas leituras nos levam a identificar três matrizes formativas para a Educação do Campo, a saber: a pedagogia socialista, a educação popular e a pedagogia do movimento. Nas seções subsequentes deste capítulo, desenvolveremos um breve retrato destes três referenciais.

1.2.1 A pedagogia socialista

Situamos nosso referencial no contexto do primeiro período da educação soviética que vai de 1917 a 1930, e coincide com a Revolução Russa. Nesse recorte temporal, a Rússia vivia as orientações da política educacional da Narkompros – abreviatura para Comissariado do Povo para a Educação, equivalente ao Ministério de Educação russo (FREITAS, 2017).

Segundo Freitas (2017), a escola deste período deveria ser um modelo para a futura sociedade sem classes. De modo que, "educar as novas gerações com outros princípios e práticas era imperativo, e uma nova escola deveria ser organizada para lançar-se nesta tarefa de forma imediata, inadiável" (FREITAS, 2017, p. 10).

Nesta nova organização da escola para o modelo de sociedade que se pretendia alcançar, destacavam-se dimensões importantes na política educacional do período: a auto-organização escolar, a coletividade, o trabalho socialmente necessário como parte integrante da formação humana, a atualidade e os complexos de estudo.

Krupskaya (2017) compreende a auto-organização escolar como um processo, como um desenvolvimento organizacional. Segundo a autora:

> Nós podemos dizer com toda certeza que a nova geração precisará de hábitos de organização em maior medida do que nós. E nós devemos, em relação a isso, apresentar-se para ajudá-la. Claro, a própria vida vai ensinar a organização para a juventude, mas é necessário que também a escola faça tudo que puder em relação a isso. A questão da organização de toda a vida escolar – organização das tarefas, do trabalho, do descanso das crianças – deve estar agora no centro das atenções do pedagogo (KRUPSKAYA, 2017, p. 119).

Portanto, uma das importantes funções da auto-organização escolar deve ser desenvolver o hábito de organização nos estudantes. A escola do trabalho, como denominada

pela autora, cria a possibilidade de aplicar e desenvolver estes hábitos. O professor deve influenciar de forma indireta na produção das formas de auto-organização, pois o trabalho propriamente dito deve ser desenvolvido pelos estudantes.

> Nas aulas, nas excursões, com as máquinas, com a cozinha, ele deve dirigir a atenção das crianças para as questões organizacionais: deve mostrar como é necessário estabelecer objetivos, como atingi-los sem desperdício de tempo e energia, como juntar forças, como dividir o trabalho, calcular as forças, avaliar o trabalho, etc (KRUPSKAYA, 2017, p. 124).

Por consequência, o sujeito desenvolve hábitos corretos e organizacionais. Tratando coletivamente a resolução de problemas apresentados, aprende a se relacionar positivamente com as adversidades e a organizar soluções para as tarefas colocadas perante ele. Desta forma, professores e estudantes preparam-se para introduzir a auto-organização na vida diária (KRUPSKAYA, 2017).

Ainda nesta discussão Caldart *et al* (2013) defendem a construção de uma coletividade associada à auto-organização. Segundo os autores, a principal intencionalidade formadora da escola deve ser voltada à constituição de uma coletividade, que não descarta a individualidade, mas que trabalha a educação de cada indivíduo em seus vínculos sociais e na inserção coletiva. A coletividade da escola vai desde o nível primário da formação de uma turma até uma coletividade geral composta pelo conjunto de educadores e educandos.

Todavia, a defesa pela presença da formação deste princípio vai de encontro ao culto do individualismo na sociedade capitalista.

> O capitalismo tornou possível e necessário criar a ilusão de que a liberdade é "naturalmente" individual e que a privacidade é um valor supremo, para poder absolutizar uma ordem social que representa um "avanço vitorioso das forças produtivas" (que torna o ser humano cada vez mais independente), mas que opõe as pessoas entre si, desumaniza as relações de trabalho (necessariamente sociais) e é incapaz de torna-las efetivamente livres (CALDART *et al*, 2013, p. 108).

Desta forma, a formação para a construção de uma coletividade prepara os sujeitos para a superação e o enfrentamento desta estrutura social determinada pelas forças produtivas do capitalismo. No entanto, vale ressaltar que não existe uma defesa absoluta de nenhum dos polos. Individualismo e coletividade são faces de interesses contraditórios que integram a dinâmica da vida real e devem ser ambos trabalhados para a preparação do indivíduo para a vida em sociedade e, portanto, para as relações sociais das quais participará (CARLDART et al, 2013).

> O processo educativo é simultânea e combinadamente coletivo e individual (ou de cada pessoa). A vivência dos processos de humanização e desumanização não é de indivíduos isolados; é de pessoas em relações sociais. É, falsa a visão de oposição entre indivíduo e sociedade; entre indivíduo e coletivo; nenhuma pessoa existe fora das relações sociais; ela é portadora e produto destas relações; do mesmo modo que coletivos se constituem de pessoas e das subjetividades (que na verdade são sempre intersubjetividades) que constroem em suas relações (ITERRA, 2007, p. 38).

Neste sentido, a formação humana é dialética à medida que se completa pela relação entre o individual e a vida social. De forma que o coletivo não existe sem os indivíduos que o formam, da mesma forma que os sujeitos se formam nas experiências coletivas.

Avançando no raciocínio, podemos coadunar os dois princípios: coletividade e auto-organização no processo educativo, pois "o aprendizado da organização só é possível organizando-se. Quanto mais inseridos estivermos em uma coletividade, maior é o potencial educativo que ela exerce em cada um de nós" (CALDART *et al*, 2013, p. 110-111).

Assim sendo, a formação integral do sujeito deve também carregar-se de experiências coletivas. Por conseguinte, a organização dos processos educativos de maneira coletiva ensina os sujeitos a autogerirem seu processo de formação ao mesmo tempo em que se formam e formam uns aos outros na coletividade. Pois "a habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo" (PISTRAK, 2009, p. 126).

Acrescentamos à discussão a matriz formadora do *trabalho.* Tomamos para isso o conceito de trabalho como atividade humana criadora que vai além de ligar educação com o trabalho de produção de bens e serviços (FREITAS, 2010).

> Destaca-se o trabalho, no sentido geral de atividade humana criadora, a própria vida humana e sua relação com a natureza, na construção do mundo e de si mesma. Trabalho que produz cultura e produz também a classe trabalhadora capaz de se organizar e lutar pelo seu direito ao trabalho e pela superação das condições de alienação que historicamente o caracterizam, participando assim do movimento da história (CALDART, 2010, p. 123).

Nesse sentido, ter o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (com atividade humana criativa) como princípio educativo (CALDART, 2010; FREITAS, 2010). "Em uma concepção dialética ser a forma mediante a qual em qualquer tempo histórico, se define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano" (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012, p. 748).

Pistrak (2009) defende o trabalho ocupando o papel principal no processo educativo de modo que o mesmo "entra na escola como elemento social e social-formativo, ou seja, une ao redor de si todo o processo educativo-formativo" (PISTRAK, 2009, p. 132).

Mais que isso, ultrapassa a condição de trabalho técnico, laboral, mas aproxima-se do conceito de trabalho criativo e social. Pois a escola tem como enfoque uma educação para a vida, e consequentemente, o acesso aos fenômenos sociais, a compreensão e atuação nos mesmos. Portanto:

> A questão sobre o trabalho na escola, como base do ensino, ou melhor, sobre o ensino pela produção, deve ser colocada em ligação com o trabalho *social*, com a *produção real*, porque do contrário não irá conter o lado mais importante, isto é, o aspecto social, e vai tornar-se, de um lado a obtenção de alguns hábitos técnicos e até artesanais, e de outro, apenas o instrumento metodológico com ajuda do qual pode ilustrar ou passar, por meio do laboratório, esta ou aquela pequena parcela de um curso sistemático. O trabalho será debilitado, rompido em partes, e vai perder a ideia unitária e a essência (PRISTRAK, 2009, p. 122-123).

Nesse sentido, o trabalho concretiza o conhecimento e, numa visão de mundo marxista, possibilita a transformação deste. Como explica Freitas (2009, p. 34-35):

> O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho. Não se trata, portanto, de qualquer "atividade". Mais ainda, não se trata de uma "prática teórica" ou de um exercício ilustrativo sobre um determinado trabalho. A escola está conectada ao seu meio, *às suas contradições e lutas, as quais necessitam da contribuição da ciência e da técnica*. [Grifo do autor].

Neste conceito, encontra-se o cerne da educação soviética, o trabalho como princípio educativo e prática social que liga o estudante à vida. Um trabalho socialmente necessário para a transformação do mundo.

Tal perspectiva de formação pelo trabalho inicia-se no trabalho escolar desde suas mais simples formas (autosserviço, cuidados pessoais) até as formas mais complexas, resguardando as capacidades de cada etapa de desenvolvimento da criança. Como também engloba o estudo do trabalho com ou sem uma participação ativa. Como, por exemplo, compreender as relações de trabalho e as manifestações da cultura, o estudo das inter-relações econômicas (PISTRAK, 2009).

De acordo com Caldart (2010), no dia a dia da escola, a inserção dos estudantes em diferentes formas de trabalho socialmente necessário, deve considerar as características das diferentes idades e a análise das condições objetivas de cada escola e de seu entorno.

> Podem ser atividades necessárias ao funcionamento da própria escola, podem ser trabalhos sociais no acampamento ou assentamento, podem chegar a ser atividades produtivas com os estudantes de mais idade (final do ensino fundamental e ensino médio). Nessas atividades, das mais simples às mais complexas, importa garantir o exercício real da organização coletiva do trabalho, em diferentes formas e crescendo em níveis de exigência (relação com a matriz da organização coletiva) e a apropriação dos valores e da ciência do trabalho (relação com a matriz da cultura) (CALDART, 2010, p. 125).

A compreensão do sentido dado ao trabalho como princípio educativo é fundamental para os movimentos sociais, do campo e da cidade e para todos aqueles que lutam pela superação de toda forma de exploração humana (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012).

Neste caminho de uma formação crítica e conscientizadora, para a resistência e luta contra formas de opressão, é necessário construir uma organização escolar em que a realidade atual seja vivenciada pelos estudantes (CALDART *et al*, 2013). Desta forma, o conceito de atualidade, proposto pela pedagogia soviética, vai ao encontro desta concepção de escola.

> A atualidade é tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que se reúne ao redor da revolução social que está vencendo e irá servir para a construção da nova vida.
> A questão está aqui no exame de todo o conteúdo do trabalho educativo, em introduzir nele aquelas partes sem as quais a atualidade não pode ser esclarecida corretamente, na introdução de novas disciplinas antes nem conhecidas pela escola (PISTRAK, 2009, p. 119).

Neste enfoque marxista, a atualidade compreende o imperialismo em sua forma de capital mundial e sua penetração na sociedade, de maneira que a escola deveria esclarecer a essência de classe como premissa para a revolução social e destruição desse regime (PISTRAK, 2009).

Segundo Caldart *et al* (2013), para compreender a atualidade, os critérios de seleção de conteúdo na organização do currículo passam pela reflexão sobre a importância de estudar desde as mais recentes produções científicas e tecnológicas até os clássicos do pensamento. Dessa forma, esse estudo deve ser entendido como “ferramenta para a compreensão coletiva da realidade atual, suas características e contradições que movem os dias de hoje e que buscamos transformar” (CALDART ET AL, 2013, p. 96).

Nesse sentido, nos dias de hoje, a atualidade pode ser compreendida como o sistema capitalista está organizado, desde sua forma de organização do trabalho, a existência e divisões das classes sociais e a organização do capital mundial. No campo, objeto deste trabalho, e na perspectiva das escolas rurais, este conceito pode ser interpretado englobando a formação da sociedade de classes e, portanto, do campesinato; assim como os diferentes projetos de campo

do país e seus desdobramentos para a economia mundial, a retirada de direitos e a expulsão do campesinato e suas formas de enfrentamento e resistência.

No processo de pensar uma escola do trabalho que dialogue com a atualidade, a pedagogia socialista constrói a noção de complexo de estudo (PISTRAK, 2009). Segundo a carta metodológica da Narkompros (1924 apud FREITAS, 2009, p. 36) dirigida aos professores do sistema educacional soviético: “por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central”.

Nesse sentido, a complexidade dos fenômenos apreendidos da realidade remete à vida, e esta por sua vez ao trabalho. Logo, a atividade do trabalho está no centro do estudo em conexão com a natureza e a sociedade (FREITAS, 2009).

Por esse caminho, o sistema de complexos organiza o trabalho escolar para articular, as diferentes dimensões educativas da inserção dos estudantes no trabalho e, particularmente, para vincular os estudos escolares com o trabalho socialmente necessário, visando à apropriação das ciências sociais e da natureza (CALDART, 2015b).

Sendo assim, na base da concepção do sistema de complexos está o método materialista e histórico-dialético de produção do conhecimento e, particularmente, da ciência. O trabalho socialmente justo é o elo por meio do qual se articulam teoria e prática a partir do processo de conhecimento da atualidade e suas possibilidades de transformação com a formação de sujeitos críticos, conscientes e transformadores de sua realidade. Esse todo, dentro de uma perspectiva dialética se articula dentro do complexo de estudo, o que o faz transcender a questão dos temas, mas mais do que isso, trata-se de uma forma mais holística de organizar o plano de estudos escolar.

Vale ressaltar que o sistema de complexos é possível de ser utilizado desde os níveis mais elementares do processo educativo, respeitando os níveis de aprofundamento e ampliação do pensamento. De modo que os sujeitos possam ser formados desde crianças exercitando o método dialético de análise da realidade (CALDART, 2015b).

Sobre a base teórica marxista, Magalhães e Moura (2020), destacam a contribuição epistemológica à Educação do Campo que esta apresenta, favorecendo a formação do pensamento autônomo, artístico e estético, a partir da elevação do nível ideológico e político do processo didático-educativo. Para as autoras, estes aspectos estão associados à erradicação do formalismo no conteúdo, ampliando métodos ativos de ensino que podem ajudar os estudantes na aquisição e entendimento dos conteúdos fundamentais - conhecimentos teóricos e os conceitos científicos.

> Esses aspectos inferem os princípios epistemológicos que fortalecem a dimensão teórico-científica - conhecimentos e fundamentos filosóficos; a dimensão técnica–prática, entendida como práxis – as quais fazem parte de uma concepção de Educação do Campo e a sua formação de professores, conforme proposta dos movimentos sociais (MAGALHÃES; MOURA, 2020, sp.).

Desta forma, a práxis, como princípio epistemológico e didático-pedagógico sustenta o papel do professor como orientador da aprendizagem em uma direção de educação emancipatória. Além de apoiar-se em uma formação de professores que articule teoria e prática, favorecendo a tomada de consciência sobre a realidade do campo e sua possibilidade de transformação das condições impostas pelo modelo de educação pautado no capital, que não inclui o campesinato como agente de sua própria formação.

1.2.2 Educação Popular

A origem da concepção de Educação Popular surge a partir do modo de produção capitalista na América Latina e no Brasil e emerge dessa forma por meio da luta das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos (PALUDO, 2012).

Silva (2007, p. 13) acrescenta ao conceito de Educação Popular como:

> [...] o conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, num primeiro momento, se inter-relacionam nas diferentes instâncias do espaço/tempo comunitário, assumindo, gradativamente, uma intervenção pedagógica emancipatória na prática sociocultural e econômica vivenciada. Parte-se, portanto, do conflito para chegar a uma atuação social significativa e contextualizada.

Esses apontamentos encaminham para um conceito e prática de educação que longe de estar desvinculada de uma visão crítica, pelo contrário compromete-se como um instrumento político de poder (BRANDÃO, 1988) das classes subalternas. Mesmo que de forma inconsciente no princípio, a sua forma de organização vinculada às causas sociais, assume gradativamente aspecto político e propostas de transformação da realidade.

Segundo Brandão (2008), a Educação Popular toma como compromisso as relações pedagógicas de teor político, realizadas por meio de um trabalho cultural direcionado aos sujeitos das classes populares, os quais são compreendidos não como beneficiários tardios de

um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo libertador de consciências e de culturas, de pessoas e de sociedades.

> Propomos uma educação que se abra a todos, a começar pela inclusão dos até então sistematicamente deixados ao longo de suas margens, e que ela seja pensada, proposta e praticada a partir da condição das classes subalternas e de uma visão de mundo das classes populares. Além disso, é preciso ressaltar que antes de ser uma "fala a" ela seja uma "escuta de", aberta e atenta a ouvir as culturas às quais se dirige (BRANDÃO, 2008, p. 30).

Nesse exercício de escuta é possível reconhecer e transformar a educação e torná-la um instrumento político a serviço das classes populares. Movimento que inaugura uma outra forma de fazer e pensar a educação. Uma educação voltada exatamente às causas sociais comprometidas com aqueles excluídos do processo instituído pelo capital, que até então não eram ouvidos.

Brandão (2008, p. 39) acrescenta que:

> [...] ontem, assim como hoje, o que caracteriza a educação popular não é somente ela ser, aqui e ali, algo novo, algo emergente. É, antes, o seu esforço em recuperar como novidade a tradição pedagógica de um trabalho fundado em pelo menos quatro pontos: a) o mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano; b) a mudança contínua é direito e dever das pessoas convocadas a participar dela, em alguma dimensão, com uma vocação devida e viável; c) a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem e a se realizarem como co-construtores do mundo em que vivem – significa algo mais do que serem preparados para viverem no limite dos produtores de bens e de serviços em mundos sociais que conspiram contra a sua própria humanidade; d) o direito à educação aos até aqui excluídos dos bens da vida e dos bens do saber, e que, além de ser uma educação de qualidade, que ocupe também um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais.

Para Paludo (2012), a Educação do Campo é uma das propostas educativas que alcança o papel de resgate de elementos da Educação Popular, ao mesmo tempo que ressignifica, atualiza e avança em práticas direcionadas ao campesinato.

No sentido de estabelecer uma relação entre a Educação do Campo e a Educação Popular, principalmente a pedagogia freireana, é que fazemos a discussão teórica [5] que segue.

Nesse caminho, partimos da compreensão de que a Educação do Campo reconhece o sujeito camponês em seu estado de opressão. Por isso, o movimento de Educação Popular anuncia que o sujeito do campo tem sido destituído de sua cultura, identidade e território em detrimento do projeto econômico do capital que se configura no agronegócio.

---

[5] Para a discussão deste tópico utilizamos parte do texto publicado em Cardoso e Shuvartz (2009), revisto e ampliado visando incorporar as discussões deste trabalho.

Na lógica do capital, o pequeno agricultor é destituído de sua terra, seja porque não consegue produzir, seja por falta de conhecimento técnico ou pelo acesso a programas de apoio e de financiamento. Ou porque é levado a acreditar que a cidade possui melhores condições de vida. “Como consequência, constitui-se socialmente a ideia de que a cidade é o lugar da civilização, da cultura e do saber, por oposição ao atraso e ao não-saber de quem nasce e vive no campo” (PESSOA, 2007, p. 26).

Portanto, a perda da autonomia do homem do campo e a superioridade do modo de vida urbano, em detrimento da vida camponesa, constituem-se como parte do projeto de agronegócio. Segundo Fernandes (2008), um paradigma que produz um espaço agrário sem diversidade biológica, cultural, sem vida, espaço mórbido, homogêneo, esvaziado de pessoas.

No livro Pedagogia da Indignação, em vários momentos, Freire (2000) reflete sobre a experiência da luta dos camponeses pela reforma agrária. Essas reflexões permitem-nos compreender que é necessário acreditar na luta para modificar sua história e no enfrentamento da realidade desumanizante imposta ao homem do campo. Dessa forma, cabe a este sujeito do campo “[...]denunciar a realidade imoral da posse da terra entre nós e de anunciar um país diferente” (FREIRE, 2000, p. 17). Assim, os movimentos de luta pela terra “[...] apostaram na intervenção no mundo para retificá-lo e não mais apenas para mantê-lo mais ou menos como está” (FREIRE, 2000, p. 29).

Segundo Caldart (2004, p. 14), “a Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia *do* oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo”.

Neste contexto, podemos inferir sobre a relação capitalista rural/camponês como uma relação opressor/oprimido, em que Freire (2019, p. 41) denuncia que:

> A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.

Desta forma, a Educação do Campo resgata no sujeito camponês a responsabilidade por restaurar a humanidade e o ser mais em cada um, tanto em si próprio quanto no que oprime. Isso é possível porque é um projeto de Educação *do* homem do campo, *no* campo e não *para* o campo como o modelo de educação rural comum em políticas públicas que visam inserir o camponês como proletariado no sistema capitalista.

No entanto, o resgate dessa humanidade será possível à medida que este sujeito em estado de opressão tomar consciência da sua realidade, o que implica ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível (FREIRE, 1979). Nesse sentido, um projeto de Educação do Campo na formação de professores deve permitir esse conhecimento crítico da realidade do campesinato e sua relação conflituosa e de resistência, junto ao modelo do agronegócio.

Contudo, essa conscientização, em Freire (1979), não existe fora da *práxis* (reflexão – ação) que transforma o mundo para a libertação dos homens. Por conseguinte, uma educação do campo que se aproxime desse projeto deve pautar-se na educação libertadora. Uma educação comprometida com a ruptura do modelo tradicional, alienador e com discurso da neutralidade da prática educativa. E que avance na opção por uma educação pautada no diálogo, na compreensão crítica da realidade do campo e em uma práxis educativa vinculada à transformação social com vistas a inserir o sujeito camponês no seu direito à vida, à terra, à cultura e à cidadania.

Sobre essa educação alienadora, Freire argumenta que ela não modifica a sociedade, mas é a sociedade que modela a educação segundo os interesses daqueles que detêm o poder. Por isso, "seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 49).

Em contrapartida, buscamos uma educação libertadora crítica ao sistema capitalista que criou as bases econômicas da sociedade e, portanto, modelou a escola de forma a evitar que as pessoas adquiram uma percepção crítica da realidade (FREIRE; SHOR, 1986). A este raciocínio aproxima-se a Educação do Campo quando anuncia a crítica ao "atual estado das coisas" (CALDART, 2009, p.37) e se compromete com a luta contra-hegemônica, denunciando a invisibilidade do sujeito do campo.

A este discurso, Caldart (2004, p. 13) acrescenta que:

> A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda.

Nesse sentido, a Educação do Campo torna-se a expressão da luta dos movimentos sociais de luta pela terra no espaço da educação. Configura-se como o movimento daqueles que a anunciam como uma nova possibilidade de formação humana, comprometida com a realidade

do sujeito do campo e com um novo projeto de país. Um anúncio de esperança que ultrapassa a fronteira do fatalismo, pois deixa de apenas denunciar a situação do campo e do campesinato para propor e lutar pelo inédito viável. Uma educação dos povos do campo que seja libertadora da sua situação de opressão e busque por condições favoráveis a estes sujeitos.

> A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, se percebe a importância da educação da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal (FREIRE, 1995, p. 30).

A Licenciatura em Educação de Campo, de maneira mais específica, compromete-se ainda com a formação de professores que atuem contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante abraçando a educação libertadora. E que, portanto, formem sujeitos que possam esperançar a liberdade a partir de uma formação que rompa com as estruturas opressoras.

A este raciocínio, Freire e Shor (1986, p. 49) acrescentam:

> Então cabe aqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante.

Neste caminho, vamos ao encontro de um fundamento da Educação Popular: “que o sistema seja transformado pelo povo, para que ele possa transformar-se em agente de sua própria história” (BARREIRO, 1980, p. 23). Assim, os sujeitos da escola do campo, professores e educandos, tomam a responsabilidade, por meio da educação popular participante, de avaliação crítica da realidade campesina com vistas à ação transformadora de um novo projeto de campo, em que a agricultura familiar seja fonte de vida, cultura e identidade destes sujeitos.

Vale ressaltar que um projeto de Educação Popular se constrói com o povo, em ações de transformação das estruturas sociais. Pode, assim, constituir-se como instrumento de formação-organização do povo ao longo da própria ação transformadora (BARREIRO, 1980). É nesse sentido que a Educação do Campo resgata o protagonismo dos sujeitos do campo envolvidos na luta pela terra. De forma que seja uma educação construída *com* o sujeito do campo e não *para* o campo; sendo esse um dos principais elementos que diferencia o projeto de Educação do Campo do projeto de Educação Rural, pois este último encarnava as intencionalidades de uma classe dominante *para* a formação dos campesinos. Enquanto, a Educação do Campo é gestada nos movimentos sociais em estado de luta pela reforma agrária,

que percebem, por sua vez, a necessidade de se promover uma educação que seja *do/no* campo e, portanto, *com* o envolvimento dos sujeitos do campo.

> Este é um traço do projeto político e pedagógico da Educação do Campo que não podemos perder jamais, porque estamos diante de uma grande novidade histórica: a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação. É a concretização da Pedagogia do Oprimido, talvez entre seus sujeitos mais legítimos (CALDART, 2004, p. 18).

Sobre a participação que os movimentos sociais têm na educação, Freire e Shor (1986) defendem que eles possibilitam aos professores, que ficam presos ao regime escolar, aprenderem sobre outra face da educação; uma que não se encontra nos livros. Por isso mesmo, são eles, os movimentos sociais em estado de luta, que dão o tom às discussões da Educação do Campo e, assim, permitem o aprendizado de saberes que ultrapassam as paredes das salas de aula, quando trazem para a educação elementos básicos dos movimentos sociais como a organização coletiva e politizada, o destaque à cultura e à identidade do campo promovido nos relatos de experiência e nas místicas, entre outros.

A este respeito Caldart (2004) chama a atenção para o fato de que a Educação do Campo somente se tornará uma realidade, como projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. Pois, em contrapartida, pode ser facilmente manipulada e neutralizada, se seus agentes não estiverem organizados em coletivo em torno do debate político fortalecendo sua presença coletiva na sociedade e nas lutas sociais necessárias.

Portanto, estamos falando de outro lugar que não é de uma educação bancária, centrada no professor que faz comunicados e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, 2019). Mas, de outro modo, de uma educação em que os diferentes sujeitos se encontram e organizam em coletivo para ser mais. Professor, educando, sujeitos do campo, movimentos sociais encontram-se para falar, pronunciar, aprender, construir e modificar a realidade em que vivem.

Para Freire (2019, p. 109), “dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”. Dessa forma, ninguém pode dizer a palavra verdadeira ao outro, mas o exercício da educação se fará no diálogo. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2019).

Sobre este encontro dos homens que modificam a sua realidade e aprendem uns com os outros, na Educação do Campo, há uma busca por cultivar permanentemente um vínculo entre

o conhecimento que a ciência produz e as questões reais e atuais de vida do campo. Molina (2012, p. 243) destaca que:

> A permanência dessa característica nas práticas que têm se desenvolvido sob os paradigmas da Educação do Campo encontra-se intrinsicamente associada ao protagonismo dos sujeitos camponeses nestes processos. Pois é sua presença e as reivindicações que eles trazem para os processos formativos, que em grande medida têm provocado mudanças nas práticas educativas fragmentadoras do real, as quais tradicionalmente se desenvolvem nas instituições universitárias. Os sujeitos coletivos, que lutam pela terra e pela educação, demandam das instituições formadoras uma transformação nas estratégias de socialização e produção de conhecimento. Exigem tornarem-se partícipes desse processo, trazendo seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos, na perspectiva de produzir, a partir desse encontro, um novo conhecimento, que os auxilie na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela.

No trabalho ativo dos sujeitos camponeses em seu processo de formação, formam a si próprios, modificam o processo formativo e formam aos outros: comunidade, escola, universidade e professores formadores. Ação que só se torna possível pelo diálogo dos atores envolvidos no processo de transformação das experiências educativas e, por conseguinte, da realidade de mundo vivida. Corroborando com a ideia de envolvimento dos sujeitos aprendizes no processo educativo Freire (2010) denuncia:

> Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições verdadeiras de participação. [...] educação que se perca no estéril bacharelismo, oco e vazio. Bacharelismo estimulante da palavra "fácil". Do discurso verboso. Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser "teórica". Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vive-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É "sonora". É "assistencializadora". Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes (FREIRE, 2010, p. 101).

Daí advém um dos princípios da Educação do Campo, o compromisso de colocar o educando na reflexão e análise sobre a realidade campesina, momento que lhe confere participação efetiva no processo. De forma que, educador e educando, para que esta reflexão crítica aconteça, precisam estar atentos uns aos outros. O exercício da escuta, do respeito às diferentes formas de pensamento e conhecimento precisam se fazer presentes para que o encontro desses sujeitos se efetive.

A compreensão crítica de sua realidade, do seu contexto, possibilita a recriação da identidade com o campo e se transforma em matrizes culturais que, por sua vez, alimentam a força e a esperança de vida. A Educação do Campo parte da terra como unidade e da posição dos sujeitos no mundo, não apenas para problematizar as condições de vida desses sujeitos, mas também para melhorá-las (JESUS, 2004).

Nesse caminho, busca alternativas metodológicas que se assentem sobre a premissa de compreender de forma complexa a realidade vivenciada. Em âmbito nacional têm surgido várias experiências educativas que buscam afirmar os princípios, concepções e práticas das escolas e da educação do campo.

1.2.3 Pedagogia do Movimento

Para definirmos a Pedagogia do Movimento utilizamos como referencial teórico principal os textos de Caldart (2010, 2011a, 2012, 2015a, 2015b). A autora, além de referência para a Educação do Campo, tem um percurso histórico de trabalho junto ao MST, especialmente como diretora do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA)[6] que, por sua vez, mantém as atividades do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC).

Como abreviatura de Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a expressão Pedagogia do Movimento configura-se, segundo Caldart (2012), como uma síntese do trabalho de educação deste movimento social de trabalhadores, desenvolvido por ele próprio desde sua dinâmica histórica. Assim,

> [...] a "Pedagogia do Movimento", que não deve ser entendida como uma concepção particular de educação e de escola ou uma tentativa de criar uma nova corrente teórica da pedagogia, mas sim como um jeito de trabalhar com diferentes práticas e teorias de educação construídas historicamente desde os interesses sociais e políticos dos trabalhadores, que tem a dinâmica do Movimento (suas questões, contradições, demandas formativas da luta e do trabalho) como referência para construir sínteses próprias de concepção (igualmente históricas, em movimento) (CALDART, 2010, p. 69).

O debate sobre educação, escola e pedagogia são discussões que são incorporadas e ampliadas na frente de luta do movimento ao longo de sua história. À bandeira inicial de luta

[6] O ITERRA é um órgão pertencente ao MST, e situa-se na cidade de Veranópolis – RS. O Instituto mantém o IEJC, uma escola de educação média e profissional. Criado pelo movimento, o IEJC por sua vez, foi construído para atender a demanda nacional de escolarização dos trabalhadores das áreas de reforma agrária.

pela terra somam-se outras dimensões de direitos dos povos do campo. Entre eles, o direito a uma educação que seja pensada pelos seus sujeitos e que valorize a sua identidade. Portanto,

> [...] uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011a, p. 18).

Nessa dinâmica, o MST caminha para a criação de escolas itinerantes, para a ocupação da escola, para a discussão sobre a proposta pedagógica para a escola e se insere no debate nacional sobre Educação; de modo que o Movimento vai se reestruturando e incorporando a educação como frente de luta (BARBOSA, 2012).

Segundo Caldart (2015b), no início das discussões sobre as primeiras experiências de escola, o Movimento buscou construir um diálogo com outras práticas de educação dos trabalhadores que pudessem servir como referência. Segundo a autora, a fonte principal de formulação pedagógica foram as práticas dos pedagogos do início da revolução russa de 1917, algo que discutimos na Pedagogia Socialista. Principalmente, os Fundamentos da Escola Única do Trabalho de Pistrak (2009) e as elaborações pedagógicas de Anton Makarenko, no que se refere ao vínculo entre formação da consciência e atividade produtiva; e a inserção em coletividade como forma de educação.

A segunda fonte de referência para as formulações do MST, por sua vez, foi encontrada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2019) e nas práticas e reflexões da educação popular. Caldart (2015b) destaca, como contribuição, a postura de assumir o protagonismo dos trabalhadores, do povo, nos processos de transformação social:

> [...] não vamos construir sozinhos nosso projeto educativo, precisamos do *diálogo* com outros companheiros de projeto histórico, mas queremos ser protagonistas dessa construção. A pedagogia não é *para o* oprimido, mas sim *do* oprimido; não é *para o* MST e sim *do* MST. Foi o que trouxemos para a Educação do Campo: não é uma educação *para os* trabalhadores camponeses e sim *dos* camponeses (CALDART, 2015b, p. 24).

A partir do resgate dessas experiências educativas com trabalhadores, o Movimento consegue recuperar e mobilizar, por meio da historicidade de suas ações, matrizes pedagógicas construídas ao longo da história da humanidade (CALDART, 2012).

Nesse caminho, a concepção de formação assumida pelo Movimento destaca como atividades humanas específicas e como matrizes formadoras fundamentais: o trabalho, a luta

social, a organização coletiva, a cultura e a história (CALDART, 2012, 2015a, 2015b; CALDART, et al, 2013).

Sendo assim,

> Entendemos que esta talvez seja a *contribuição mais original da Pedagogia do Movimento à teoria pedagógica*: pensar a educação como movimento das matrizes formadoras do ser humano e levar isso como princípio organizador ao trabalho educativo da escola, na relação como os objetivos da educação, com a especificidade da tarefa da escola e com os desafios formativos que a leitura das contradições principais da realidade atual coloca para o nosso tempo (CALDART, 2015a, p. 124). [Grifo do autor].

Destas matrizes entendemos que o *trabalho* e a *organização coletiva* foram discutidos em momentos anteriores deste texto. Desse modo, aprofundamos as três matrizes: cultura, história e luta social nesse momento.

Partimos da compreensão de cultura como experiência humana em processos de trabalho, de luta e de organização coletiva, que pode ser traduzida em um modo de vida ou em uma forma de ser de determinados grupos ou pessoas. Nesse sentido, não há como educar pessoas sem considerar o peso formador da cultura em suas diferentes manifestações. No caso da Pedagogia do Movimento, a intencionalidade pedagógica deve incluir o cultivo da identidade dos trabalhadores camponeses e Sem Terra (CALDART, 2015a).

Por conseguinte, reconhecer a história como matriz formadora significa adotar o pressuposto de que o ser humano se transforma ao transformar o mundo, ou seja, no movimento que faz a história. A vivência da historicidade e a busca por superar as contradições atuais permitem o crescimento do sujeito humano, participando da sua própria formação. Resgatar a história do sujeito, do acampamento, da luta pela terra é uma forma de resgatar o elo das relações do sujeito no movimento do passado, presente e futuro; compreender seu processo de origem e enraizar as novas gerações na luta (CALDART, 2015a).

Assumir a luta social com matriz pedagógica significa afirmar que o ser humano se forma não apenas por meio de processos de conformismo social, mas ao contrário, que há construção da identidade humana nas atitudes de inconformismo, contestação social e em iniciativas concretas de luta pela transformação do ‘atual estado das coisas’. De outra maneira, compreender as lutas dos trabalhadores como objeto científico na escola e incentivar os estudantes a participar de mobilizações que acontecem na realidade concreta fazem parte do processo educativo (CALDART, 2015a). De modo que nesse movimento, a luta social educa num processo dialético entre transformação das circunstâncias e autotransformação (CALDART, 2012).

A autora acrescenta que destas matrizes o trabalho como princípio educativo é a base da constituição da *práxis*, como totalidade formadora do ser humano. E que justamente a *práxis* é a categoria que pode ligar/unir estas matrizes no processo de formação humana.

Partimos da compreensão de *práxis* sugerida por Vázquez (2007) como uma atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Uma atividade real, objetiva e que, ao mesmo tempo, é ideal, subjetiva e consciente; e que por isso implica uma unidade entre teoria e prática que ao mesmo tempo também resulta em distinção e relativa autonomia entre elas. "A *práxis* não tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material" (VÁZQUEZ, 2007, p. 394).

A *práxis* pode se apresentar sob formas específicas. Desde *práxis* (artística, produtiva, experimental) que tem como objeto de transformação a natureza material, até as *práxis* política e revolucionária que tem no homem e no grupo social seu objetivo de transformação. De modo que, todos estes tipos específicos de *práxis* "não são mais do que formas concretas e particulares de uma *práxis* total humana, em que o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza a si mesmo" (VÁZQUEZ, 2007, p. 232).

Nesse caminho, Caldart (2012) argumenta que a categoria *práxis* nos ajuda a compreender que nenhuma matriz pedagógica deve ser vista isoladamente ou deve ser absolutizada em um processo educativo. No entanto, a Pedagogia do Movimento, assumindo o vínculo essencial entre educação e *práxis*, destaca a especificidade da luta social enquanto matriz formativa, não para absolutizá-la, mas por considerar que ela não foi suficientemente levada em conta, como matriz, pelas pedagogias que vinculam a educação com a emancipação humana e social, e nem na compreensão da constituição da *práxis*.

Dessa forma, a autora destaca que o potencial formador da luta social como matriz formativa assenta-se na transformação social que ela pode propiciar, por meio da atitude de enfrentamento e resistência, porque constrói condições objetivas para a formação dos sujeitos de uma práxis revolucionária (mesmo que não a garanta). Além de ensinar que essa busca por transformação, não pode ser somente do indivíduo, mas também não se dá sem ele. Recuperando, assim, a dialética entre indivíduo e coletividade.

Em síntese,

> [...] a Pedagogia do Movimento recupera, reafirma e, ao mesmo tempo, continua, desde uma realidade específica, com seus sujeitos particulares e em um tempo histórico determinado, a construção teórico-prática de uma concepção de educação de base materialista, histórica e dialética. É herdeira da filosofia da práxis como concepção que radicaliza a ideia do ser humano (ser social e histórico) como produto de si mesmo: ao mesmo tempo produto e sujeito da história, formado pela sociedade

> e construtor da sociedade – sujeito de práxis. É herdeira também da Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire), que, enquanto materialização dessa mesma concepção, traz para a reflexão pedagógica o potencial formador da condição de opressão, humanamente exigente da atitude de busca da liberdade e de luta contra o que oprime, e que coloca os oprimidos na condição potencial de sujeitos da sua própria libertação (CALDART, 2012, p. 551).

Por esse ângulo, a Pedagogia do Movimento propõe-se a uma forma de educação e formação humana que ultrapassa os limites da educação escolar. Mas, não o ignora, até porque é na reflexão sobre a escola que o movimento gera e reforça o seu compromisso com a formação dos trabalhadores. Por isso, "a Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento, pelo lugar que pode ter em seu projeto político e educativo" (CALDART, 2012, p. 551).

Nessa lógica, o Movimento coloca em debate os objetivos formativos e as matrizes pedagógicas da escola que conhecemos. O que, por sua vez, gera a reflexão sobre a organização escolar, o currículo e o trabalho pedagógico que se opera nessa instituição. Acompanhando tais transformações, acrescenta-se ao debate uma formação de professores que esteja atenta às matrizes de formação humana e preparada para construir uma escola ligada aos interesses dos trabalhadores do campo.

Nesse sentido, a Pedagogia do Movimento, com suas bases na Pedagogia do Oprimido, na filosofia da práxis e nas matrizes de formação humana afirma-se como referência política e pedagógica da Educação do Campo e, por consequência, também de uma formação de professores que se alinhe aos interesses dos sujeitos do campo.

Por fim, entendemos que a Pedagogia Socialista, a Educação Popular e a Pedagogia do Movimento alicerçam um novo paradigma orientado pelo debate da questão agrária em contraposição à Educação Rural e ao modelo da reprodução capitalista para o Brasil. Esse paradigma vem sendo construído por várias mãos e firmando-se em um novo *corpus* de fundamentos práticos e teóricos para ser objeto de estudo e pesquisa no pensamento pedagógico brasileiro (BITTENCOURT; MOLINA, 2019).

Entretanto, longe de esgotar essa discussão teórica, consideramos que os pressupostos fundamentais deste novo paradigma no campo educacional foram apresentados de forma suficiente para estabelecer as bases das reflexões desta pesquisa.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Não Vou Sair do Campo
Gilvan Santos

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

Os versos de Gilvan Santos nos apresentam a construção da identidade e da soberania do campesinato também vinculadas à Educação do Campo. Após compreender o surgimento do movimento no país, consideramos importante aprofundar o conhecimento a respeito da concepção de formação de professores que o movimento busca.

Desta forma, iniciamos este capítulo apresentando como se organiza a formação de professores do campo, enquanto política pública no país. Em seguida, discorremos sobre a formação docente da Educação do Campo, destacando a formação em Alternância.

Para isso, recorremos a autores que discorrem sobre a Pedagogia da Alternância na Educação Básica, no Brasil e na França: Malglaive (1975), Queiroz (2004), Silva (2012), Puig-Calvó e Gimonet (2013), Nosella (2013) e Begnami (2013). Estes autores trazem fundamentos

importantes da Alternância a serem observados na formação de professores. Por fim faço um recorte para a Alternância na formação superior.

2.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para compreender como a formação de professores do campo está contemplada nas políticas públicas é necessário resgatar a história do movimento de Educação do Campo e os marcos normativos que foram instituídos ao longo do tempo a partir das demandas dos movimentos sociais.

Parto do fundamento de que o movimento de Educação do Campo surge tendo como parte da sua identidade, a valorização do educador como uma das frentes de luta e resistência pelos direitos dos povos do campo. Segundo Caldart (2011a), o movimento construiu um conceito abrangente de educador, pois identificou que este tem como trabalho principal o fazer e o pensar a formação humana. Neste caminho, o projeto de Educação do Campo insiste na necessidade de políticas e projetos de formação de educadoras e educadores do campo.

Diante do exposto, compreendemos que a criação das Licenciaturas em Educação do Campo emergiu na luta dos movimentos sociais por uma política de formação de professores que se identifique com este projeto de educação do campo e, portanto, com a questão do campesinato.

De acordo com Caldart (2011b), as Licenciaturas em Educação do Campo nasceram das proposições da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada de 02 a 06 de agosto de 2004, no município de Luziânia (GO). Em consequência, sua proposta começou a ser construída em 2005, por meio da comissão instituída pelo Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com participação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária (Iterra).

Neste contexto, Carvalho (2011, p. 119) explica que, em março de 2005, realizou-se uma reunião ampliada do GPT para avaliação da política Nacional de Educação do Campo e das ações de Formação de Educadores[7]. Nesta, a Secretaria de Educação Básica (SEB), a

[7] Presentes : Contag, MST, CPT, PJR, Resab, MAB, MPA, Conaq, APOINME, Consed, Undime, CNTE, Unefab/Ceffas, FETRAF, Resab, Sinasefe, entre os pesquisadores: Abdalziz Moura, Bernardo Mançano, Edla

Secretaria de Educação Superior (Sesu) e os movimentos sociais expuseram suas experiências de formação de professores e deliberaram pela constituição de uma comissão de formação no âmbito do GPT/MEC, encarregada de elaborar um estudo para formação de Educadores do Campo. Consequentemente, este trabalho inicial evolui para uma proposição de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo.

Este plano, por sua vez, constituiu-se como uma proposta preliminar e apresentou diretrizes e ações para formação em nível nacional dos educadores do campo, expressando as principais resoluções oriundas dos Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC entre 2004 e 2005, e as resoluções da II Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo" (CARVALHO, 2011).

> [...] o Plano estrutura-se em duas linhas de ação: 1) política de formação inicial e continuada e 2) produção de material didático-pedagógico e pesquisa. A primeira linha contempla a formação em nível médio, bem como a formação superior em nível de graduação e pós-graduação. Para a formação em nível médio, será promovida a implementação de cursos normais e de cursos técnicos de acordo com as demandas locais. A formação superior em nível de graduação dar-se-á por meio da promoção de cursos de licenciatura plena em educação do campo. Para o apoio à pós-graduação, serão promovidas a implementação de cursos de especialização em educação do campo e a criação de linhas de pesquisa para estabelecimento de cursos de mestrado (BRASIL, 2007, p. 37).

Entretanto, segundo Carvalho (2011), em novembro de 2006, a agenda política se sobrepõe às ações da Política de Educação do Campo, com o lançamento pelo MEC, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo (Procampo), um programa experimental com reduzida oferta de atendimento e abrangência, em detrimento do Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Campo.

Em 2010, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino. No mesmo ano, o Decreto nº 7.352/2010 dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), assim como também define princípios e mecanismos para garantir a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais. O decreto prevê ainda, o apoio técnico e financeiro do MEC aos estados, Distrito Federal e municípios para a implantação de ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do

---

Soares, Evandro da Costa, João Batista Queiroz, Josemar Martins Pinzoh, Lourdes Helena da Silva, Maria Clara Di Pierro, Marta Pernambuco, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Socorro Silva, Sonia Meire, Irene Alves de Paiva (CARVALHO, 2011).

campo e à instituição de Comissão Nacional de Educação do Campo para o acompanhamento dessa política (BRASIL, 2013).

Concomitantemente, não se pode deixar de discutir a relevância do Pronera que, por sua vez, iniciou sua trajetória um pouco antes deste momento. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria N. º 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, a partir da demanda dos movimentos sociais e da universidade por um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos.

O Pronera, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), tem como um de seus objetivos promover o acesso à educação formal dos trabalhadores e trabalhadoras do campo beneficiados pela reforma agrária. Dentro desse programa, foi apoiada a criação de diversos cursos relacionados ao apoio à produção, na perspectiva da mudança da matriz tecnológica das áreas reformadas, e também os cursos de formação de educadores do campo, como os de Magistério e Pedagogia da Terra, objetivando criar condições de ampliação da oferta da Educação Básica no meio rural, com a formação de educadores dessas próprias comunidades (MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014).

Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), as experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo, apoiados pelo Pronera e executados em parceria com os movimentos sociais, foram importantes para a elaboração das Diretrizes do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) do Ministério da Educação[8].

Desta forma, o Procampo é o segundo programa com experiências em formação de professores do campo no ensino superior do país, financiados pelo Governo Federal. Este programa, por sua vez, faz parte de um programa maior do MEC, intitulado Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

> O Programa, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013, p. 3).

[8] Atualmente, por meio do Decreto nº 9.465 de janeiro de 2019 o atual governo extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) do Ministério da Educação. Tal medida, representa um desmonte da política pública de Educação do Campo, assim como um retrocesso no campo dos direitos educacionais aos povos do campo e demais grupos da sociedade atendidos por essa secretaria.

Dentro do Eixo 2: Formação de Professores, insere-se o Procampo, que tem por objetivo:

> Apoiar prioritariamente à formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2013, p. 10).

Como características deste programa:

> • Cursos de Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Ensino Superior, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. [...]
> • Licenciatura para professores do campo, na modalidade presencial e a distância, por meio de edital específico no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/CAPES, contemplando maior contingente de cursistas com a expansão dos polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2013, p. 10 – 11).

Neste contexto, o Procampo apoia a institucionalização de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em instituições de ensino superior do país, priorizando o ingresso de jovens camponeses e de sujeitos que trabalham no campo e nas escolas do campo.

Segundo Molina (2015), o objetivo deste é enfrentar as dificuldades de acesso e permanência da população do campo na educação, especialmente na Educação Superior, além de funcionar como uma política capaz de dinamizar e ampliar o acesso de educadores do campo à universidade.

Ao historiar a respeito dos marcos normativos e as ações de governo que versam sobre a formação de professores do campo pode-se perceber que existe uma relação entre a instituição de políticas públicas e o momento político vivido no país (APÊNDICE B). O estabelecimento de marcos normativos é ponto significativo na garantia do direito à educação aos povos do campo, contudo este movimento não se dá de maneira pacífica, mas justamente pelo resultado das tensões entre os projetos políticos e econômicos vigentes.

> O que significa dizer que as políticas públicas têm força para materializar-se, a partir da condição basilar que vem da maior ou menor organização de cada segmento social, mas também de acordo com a potencialidade de alargamento do imaginário da sociedade, em relação aos direitos sociais que as classes reivindicam e que tais políticas preconizam. (SANTOS, 2010, p. 314).

Ao analisar a reflexão acima, entendemos que a instituição do Pronera, a partir da Portaria n.º 10/98, estabeleceu-se em um momento de pressão no cenário de um governo de políticas neoliberais como o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Portanto, sua constituição foi possível a partir da organização dos movimentos sociais.

De outra forma nos governos que se sucederam, políticas públicas estabeleceram-se, garantindo, mesmo que no âmbito da legislação, o direito à educação dos povos do campo. Todavia, Molina e Jesus (2010) destacam que a sociedade civil precisa continuar organizada, pressionando o Poder Executivo para garantir a materialização desse direito aos camponeses.

> Fazer cumprir a legislação conquistada exige continuidade da organização dos sujeitos coletivos do campo; pressão sobre os órgãos responsáveis; ampliação do imaginário da sociedade sobre a centralidade do desenvolvimento do território rural e da garantia dos direitos aos seus moradores, para efetiva promoção da igualdade e da justiça social no País (MOLINA; JESUS, 2010, p. 41).

Isso se dá porque mesmo no cenário do Governo Lula, que era voltado às políticas sociais, ainda se mantinha, em certa medida, a continuidade das relações políticas neoliberais do governo anterior, estabelecendo-se uma relação de forças contraditórias.

Neste mesmo governo, a política do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a adesão das universidades federais a esse programa garantiu a expansão da educação superior pública e o acesso e permanência de uma população historicamente não incluída nesta modalidade de ensino (SALES *et al*, 2019).

No bojo de efervescência da ampliação da oferta de formação superior, a universidade, como aparelho do Estado, torna-se mediadora entre a adoção de cursos que materializem a política pública de educação aos povos do campo, pelo poder Executivo, e as reinvindicações das organizações sociais.

Neste contexto, projetos piloto foram desenvolvidos na Universidade de Brasília (2007), na Universidade Federal da Bahia (2008), na Universidade Federal de Sergipe (2008) e na Universidade Federal de Minas Gerais, que tem experiência desde 2004 no Pronera (MOLINA; SÁ, 2011). A partir destas, em 2008, 2009 e 2012, o MEC lança editais públicos para que instituições de ensino superior ofertem cursos de licenciatura em Educação do Campo em todo o país.

Como resultado dessa política pública, emergente das lutas e demandas dos movimentos sociais e das relações de forças estabelecidas no campo político, a Licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras, cujos principais destinatários são os próprios sujeitos camponeses, quer sejam eles professores que

atuam em escola do campo, quer sejam jovens camponeses que almejam se tornar educadores. Portanto, esta Licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais do próprio campo, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, além de atuar na gestão de processos educativos escolares e comunitários. Esses cursos devem promover uma estratégia metodológica de formação de educadores, que tenha como pilar central a formação para docência multidisciplinar por áreas de conhecimento (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Retomando as características do curso de Licenciatura em Educação do Campo destacamos dois princípios: a formação por área e o regime de Alternância como elementos fundantes que alicerçam a formação de professores do campo. No entanto, como o objetivo desta pesquisa concentra-se na relação entre a Educação do Campo e a Alternância na formação de professores, escolhemos fazer um recorte para esta discussão nas linhas que seguem.

2.2 A ALTERNÂNCIA

A Alternância é princípio fundante da Educação do Campo. Essa proposta tem a finalidade de desenvolver uma formação articulada entre universos diferentes, o mundo escolar e a realidade da propriedade rural de origem do estudante. No Brasil, surge com o objetivo de possibilitar um acesso ao ensino adaptado à realidade do campo e para atender uma demanda alijada do sistema de ensino formal (ESTEVAM, 2012).

A sua origem encontra-se no continente europeu e resulta do desencanto com a educação formal oferecida aos filhos de camponeses franceses. Segundo Barbosa (2012), a preocupação dos agricultores franceses estava no fato de que, com a educação do meio rural negligenciada pelo Estado, seus filhos precisavam optar em continuar os estudos saindo do meio rural ou permanecer junto à família, desenvolvendo as atividades agrícolas. “Tal preocupação dos agricultores do início do século passado, na França, é hoje fato para os sujeitos do campo no Brasil” (BARBOSA, 2012, p. 64).

Surge então, na França, em 1935, a primeira *Maison Familiale Rurale (MFR)* que, com o apoio da igreja católica oferece uma formação geral e técnica, em regime de internato, alternado a um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade de origem.

No início dos anos de 1960, são criadas na Itália as Escolas Família Agrícola (EFAs). Também com o método da alternância entre tempos e espaços de trabalho e escola. Estas

instituições, diferentemente das MFR, recebem apoio do poder público. Sendo uma iniciativa do Estado, o trabalho pedagógico nas EFAs é desenvolvido por professores da rede pública de ensino. “Por não estarem diretamente ligados à construção da proposta pedagógica, esses professores manifestam menor interesse e envolvem-se pouco com o projeto pedagógico da alternância” (RIBEIRO, 2013, p. 295).

Tanto as MFRs, quanto as EFAs, expandem-se para além da Europa. No Brasil, as experiências em Alternância foram iniciadas na década de 60, seguindo duas vertentes: as Escolas Família Agrícola, oriundas das experiências italianas, com origem no sudeste do país; e as Casas Familiares Rurais, consolidadas na região sul sob a influência direta da experiência francesa (BARBOSA, 2012).

Atualmente existem no país um conjunto de 437 unidades educativas, das esferas municipal, estadual, federal e privadas, que ofertam a Educação Básica e Profissional, em Alternância (BRASIL, 2020). Apesar da presença de experiências em Alternância no país há mais de 50 anos[9], a produção teórica nacional sobre o tema ainda é escassa (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2012). Estudos de Queiroz (2004), Teixeira; Bernartt e Trindade (2008), Estevam (2012) e Silva (2012) apoiam o argumento de que se fazem necessários estudos aprofundados sobre os fundamentos teórico-metodológicos da Alternância.

Queiroz (2013), ao falar do estado da arte da Alternância no Brasil, enumera centros educativos no meio rural que trabalham com a esta proposta, conforme Quadro 1 a seguir.

[9] Segundo Silva (2012), em 1968, nascia o Movimento Educacional e Promocional do Espiríto Santo – MEPES. O MEPES, funcionou como entidade jurídica, com finalidades e poderes para representação e defesa dos interesses dos agricultores da região do Espiríto Santo. De acordo com Queiroz (2004), sob a coordenação do MEPES, em 1969, ocorreu o início das atividades educativas nas primeiras experiências em alternância neste estado: a Escola Família Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves e a Escola Família de Rio Novo do Sul.
Uma segunda experiência em Alternância no Brasil, conforme Silva (2012), ocorreu com o movimento das Casas Familiares Rurais, no entanto este foi desvinculado das EFAs. As primeiras Casas Familiares Rurais se implantaram no Brasil durante os anos de 1980, vinculadas ao movimento internacional da Union Nationale des Maisons Familiales Rurales (UNMFRs). Tiveram como referência direta as experiências francesas das MFRs. Incialmente foram implantadas no nordeste do país, porém sua consolidação se deu na região Sul com a implementação e o desenvolvimento das primeiras experiências educativas no Paraná (SILVA, 2012).

Quadro 1 - Centros educativos que trabalham com Alternância no Brasil

CEFFAs (1)				CEAs (2)			Centros e/ou cursos		
EFAs (3)	CFR (4)	ECRs (5)	EAs (6)	Projovem (7)	ETEs (8)	Cedejor (9)	Programas	Escolas	Cursos
(1) CEFFAs: Centros Familiares de Formação por Alternância									
(2) CEAs: Centros de Educação em Alternância									
(3) EFAs: Escolas Famílias Agrícolas									
(4) CFR: Casas Familiares Rurais									
(5) ECRs: Escolas Comunitárias Rurais									
(6) EAs: Escolas de Assentamentos									
(7) Projovem: Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais									
(8) ETEs: Escolas Técnicas Estaduais									
(9) Cedejor: Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural									

Fonte: QUEIROZ, 2013, p. 139.

A partir de 2005, algumas destas experiências em conjunto foram organizadas em uma rede nacional denominada Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas) (SILVA, 2010).

De acordo com Queiroz (2013), os Ceffas reúnem as Escolas Família Agrícola (EFAs) sob influência italiana, as Casas Familiares Rurais (CFRs) apoiadas por experiências francesas e as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs), de origem brasileira, apoiadas por segmentos, tais como: prefeitura, igreja, comunidades rurais, EFAs e MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo). De forma que estes três tipos de instituição educativa se unem, a partir de quatro pilares, que são: as finalidades de formação integral do jovem; o desenvolvimento do meio em que vivem; e, por meio da associação local e da Alternância.

Outro centro educativo que trabalha com a Alternância são os CEAs. Estes, por sua vez, apesar de terem como finalidade a formação dos jovens camponeses e contribuir com o desenvolvimento do meio, não possuem, em sua origem, as associações formadas por agricultores com entidades mantenedoras e gestoras das instituições. E é essa origem que diferencia os CEAs dos CEFFAS (QUEIROZ, 2013).

Além dos CEAs e CEFFAS, há outros tipos de instituições, programas ou cursos que trabalham com Alternância no Brasil. Entre eles, as escolas municipais e estaduais, na Educação Básica; programas federais de educação profissional, como o Projovem, Campo Saberes da Terra; e outros programas federais, como o Pronera e o Pronacampo.

A partir dessas experiências em Alternância, já consolidadas na Educação Básica e Profissional, no Brasil e em outras partes do mundo, é que registramos a maior parte do referencial teórico que versa sobre o tema. Por conseguinte, apresentamos a continuação das reflexões sobre a Alternância nestas experiências para, por fim, realizar um recorte sobre a Alternância na Educação Superior no Brasil.

2.2.1 A Alternância na Educação Básica

No Brasil, a Alternância teve sua origem na educação básica recebendo, historicamente, a denominação de "Pedagogia da Alternância". Na presente pesquisa utilizamos alguns autores (QUEIROZ 2004, 2013; SILVA, 2010, 2012, 2013,2015; ESTEVAM, 2012; PUIG-CALVÓ, GIMONET 2013; NOSELLA, 2013; GIMONET, 2013) que empregam o termo "Pedagogia da Alternância" quando referem-se à experiências de Educação Básica e Profissional e que organizam o processo educativo conciliando diferentes tempos, espaços e saberes no mundo escolar com vistas à formação integral do sujeito.

A fórmula básica da Pedagogia da Alternância concentra-se, segundo Nosella (2013), em um tempo na escola, um tempo na família ou em atividades didaticamente apropriadas; de modo que esses diferentes tempos formam um único e orgânico currículo. Para Silva (2013, p. 170), esta proposta pode ser compreendida como uma "estratégia para abertura do mundo escolar à realidade de vida de jovens; para flexibilização da organização do calendário escolar e adequação à vida no meio rural; aplicação do conhecimento escolar na propriedade dos jovens; e realização de vivências, entre outros".

Em sua pesquisa, Silva (2013) relata que a Pedagogia da Alternância como estratégia de escolarização emergiu de maneira significativa no contexto das Escolas Família Agrícola no Brasil.

> Ancorada nas vivências e percepções do processo de exclusão e de desigualdades vivenciadas pelos agricultores familiares em nossa sociedade, sobretudo na sua dimensão socioeducacional, a dinâmica de sucessão do jovem no meio escolar e no meio familiar era compreendida numa lógica de adequação da escola e da educação às condições de vida e de trabalho da população do campo. A ideia de alternância assume, nessa representação social, um sentido de estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e as tarefas na unidade familiar produtiva, sem desvincular-se da família e da cultura do campo (SILVA, 2015, p. 149).

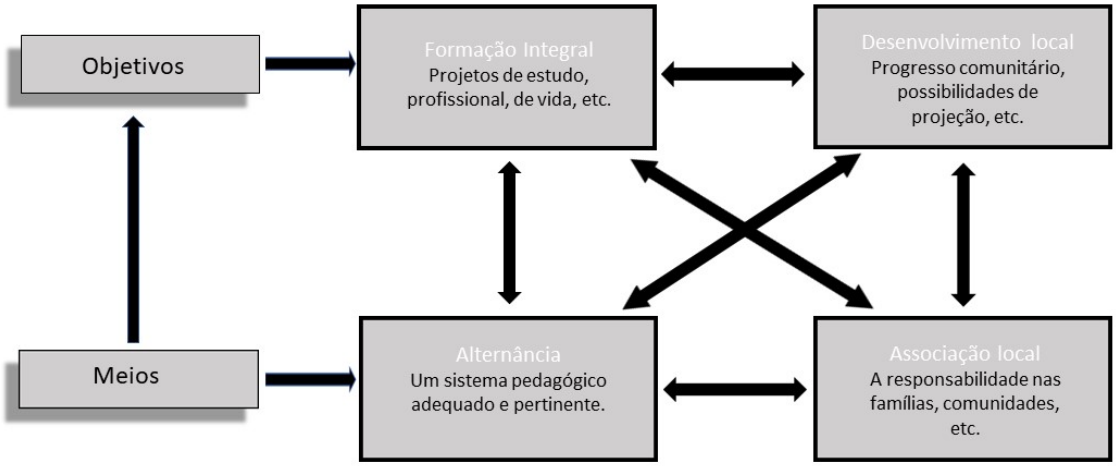
Nesta reflexão, um elemento importante são as condições de vida e de trabalho da população do campo, de forma que fica evidente a relação de diálogo entre mundo escolar e a realidade de vida no campo dos estudantes.

Deste modo:

> A alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequencias, visa desenvolver na formação dos jovens, situações em que **o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia** *[grifo nosso]*. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados — o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto (SILVA, 2008, p. 110).

Outros diálogos e relações se fazem presentes também na Pedagogia da Alternância. Segundo Puig-Calvó e Gimonet (2013) existem quatro pilares que se constituem como características irrevogáveis para que uma instituição educativa possa ser considerada como CEFFA. Para os autores, estes pilares levam a um sistema complexo de relações humanas que se baseiam na solidariedade, colaboração e compartilhamento como garantias para a progressão do sujeito.

FIGURA 1 - OS QUATRO PILARES DOS CEFFAS



Fonte: (PUIG-CALVÓ; GIMONET, 2013, p. 37).

De acordo com esses pilares, a formação em Alternância deve se desenvolver pelos pilares Meios, que são a “Alternância” e a “Associação local” para alcançar os pilares Objetivos que são a “Formação integral” e o “Desenvolvimento local” (PUIG-CALVÓ; GIMONET, 2013). O primeiro pilar, a formação de uma “Associação local”, é composta de pais, lideranças políticas, econômicas, religiosas, gestoras, entre outras representações da comunidade local. O segundo consiste em adotar uma “Alternância Educativa” integradora entre o meio profissional

e a escola. O terceiro deve buscar a “Formação integral” do sujeito, construindo sua personalidade e projeto de vida do jovem; já o quarto, o “Desenvolvimento local” do meio é construído por meio da formação de seus próprios atores (ESTEVAM, 2012), pois não é possível separar o desenvolvimento do meio da formação e da atuação dos jovens com as suas famílias e comunidades.

> Ou seja, o desenvolvimento da região e a formação dos jovens dependem do envolvimento das famílias e das lideranças locais. Sem esse comprometimento não haverá nem desenvolvimento pessoal e nem local. E sem desenvolvimento local não haverá o desenvolvimento pessoal integrado. Se o sistema de ensino oferecido pela formação por alternância não possibilitar ao jovem, a capacidade de desenvolver suas potencialidades, em seu próprio meio, a formação recebida servirá para expulsá-lo de sua realidade vivida. Por isso, a formação pessoal deve partir da realidade local de cada jovem e responder as suas necessidades. O desenvolvimento do meio será a soma de todos os desenvolvimentos pessoais, porque se isso não ocorrer o meio irá expulsá-lo de seu próprio local (ESTEVAM, 2012, p. 40).

Diante do exposto, compreendemos o conceito de território de acordo com o que propõe Fernandes (2006) como um espaço apropriado por determinada relação social, que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Assim, o território pode ser percebido como parte de um espaço geográfico composto por multidimensões, como as dimensões geográficas e sociais. “Os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais ou imateriais” (FERNANDES, 2006, p.33).

O autor acrescenta que a Educação como política pública é fundamental para o campesinato e uma dimensão territorial essencial para o desenvolvimento de seus territórios.

> A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários (FERNANDES, 2006, p. 30).

Diante destas compreensões avaliamos que o desenvolvimento do meio, utilizado por Estevam (2012), pode ser comparado ao conceito de desenvolvimento do território. Sendo então, o território como elemento da realidade do sujeito em formação será desenvolvido a partir do envolvimento de toda a comunidade (família, escola, lideranças), quando esta se organiza para pensar a formação dos sujeitos desta mesma comunidade.

Segundo Nosella (2013), os principais sujeitos educadores que devem ser envolvidos no processo são a escola, a família e o território. Para Silva (2008), uma característica da

Alternância nos CEFFAs é a participação da família na condução do projeto educativo e na gestão da escola, de modo que escola e família são igualmente responsáveis pelo processo formativo.

Desta forma, a Alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, na especificidade dos CEFFAs brasileiros, a família e a lógica da agricultura familiar (SILVA, 2015). Neste processo de interação, a existência de uma percepção comum dos atores sobre a finalidade da alternância, assim como uma melhor compreensão das famílias sobre a dinâmica da formação, favorece o estabelecimento de uma relação de colaboração das famílias com a escola no processo de formação (SILVA, 2010).

Ou seja, é por meio do diálogo que os diferentes parceiros (escola e família) compreendem a finalidade do projeto formativo da Alternância e a sua dinâmica de formação tornando-se corresponsáveis por ele e estabelecem, escola e família juntas, uma inserção sistemática na condução deste projeto de formação. Esta proposta de interação não deixa de ser, para Silva (2015), uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar no contexto da formação por alternância.

Assim, é nesse processo pedagógico que se inclui o elemento da associação existente em cada escola que propõe a formação em Alternância.

> Como espaço de expressão e de exercício da prática do poder de formação, a associação não se limita a uma simples estrutura jurídica e administrativa; ela deve se constituir num canal efetivo de participação das famílias, individual e coletiva, na gestão da escola e do seu projeto pedagógico. Associação e participação das famílias constituem, assim, componentes indissociáveis e fundamentais na expressão das realidades, necessidades e desafios presentes no contexto socioeconômico, cultural e político da escola, e na articulação com as organizações, entidades e movimentos presentes na realidade local, orientados para a construção de um projeto não apenas do futuro dos alunos, mas também da região (SILVA, 2012, p. 182).

Outros elementos importantes na compreensão dos processos de formação em Alternância são os conceitos de teoria e prática. Silva (2013; 2015) destaca, mais que intervalos de tempos e escalas espaciais, a Alternância também deve ser concebida como um processo de construção coletiva de conhecimentos, no qual a valorização e a utilização das experiências e dos saberes dos sujeitos do campo fundamentam uma dinâmica de formação contínua, por meio da relação prática-teoria-prática.

“Em outras palavras descobrir como elementos constitutivos da vida no campo entram no processo de ensino e aprendizagem” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 214). De modo que é preciso dialogar com os sujeitos e suas práticas e, ao mesmo tempo, realizar um

movimento de reflexão para que possa se pensar o campo e as práticas deste território (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011).

Segundo Silva (2012), a questão da relação teoria e prática na Alternância contribui para redefinir os conteúdos no ato da formação, pois emergem da realidade vivida, sendo permanentemente construídos e, ao mesmo tempo, também pressupõe uma mudança nas modalidades de transmissão desses saberes, pois os diferentes atores (professores, monitores, família, comunidade, entre outros) e seus lugares são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, apesar de a Alternância propor uma formação que envolve realidades diferentes e que são vivenciadas sucessivamente, essa formação não pode ser reduzida em uma relação binária: relação teoria-prática (SILVA, 2015), e oposta, ao contrário, teoria e prática são elementos que se complementam e não se dissociam, são faces de uma mesma realidade.

Nosella (2013) acrescenta a esta reflexão o conceito de trabalho como princípio educativo. Para o autor, na Pedagogia da Alternância, o trabalho é visto em um horizonte amplo, enquanto parte da história e filosofia da transformação e humanização da natureza pelos homens, em colaboração. Desta forma, a Pedagogia da Alternância não visa formar em uma perspectiva profissionalizante para o mercado, trata-se de uma estratégia educativa para a formação no trabalho produtivo desinteressado. Busca formar um sujeito para a superação da opressão, retomando os direitos dos sujeitos de ter acesso ao conhecimento e ao poder de reflexão sobre a sociedade, tornando-se produtores dirigentes desta mesma sociedade.

Além disso, aproxima-se do trabalho como princípio educativo proposto nas formulações de Marx para o campo da educação. De modo que são nos processos de produção e reprodução de sua existência que as pessoas se produzem como seres humanos. Logo, não há humanização sem a participação no trabalho e no trabalho necessário à vida (CALDART *et al*, 2013).

A cultura, por sua vez, também pode ser percebida como elemento de produção humana. Para Freire (2010), a cultura é compreendida como resultado do trabalho do homem, de modo que o sujeito não apenas está no mundo, mas com ele, pois trava relações permanentes com o mundo por meio dos atos de criação e recriação. O que decorre é que nas relações com a realidade está o conhecimento que, por sua vez, é criado por todos os sujeitos. “Basta ser homem para ser capaz de captar dos dados da realidade” (FREIRE, 2010, p. 113). Assim a educação, permite ao educando a leitura do mundo, tornando-se problematizadora e crítica com base na dimensão cultural que reconhece a criticidade e criatividade dos educandos.

Antunes-Rocha e Martins (2011) percebem que a Alternância agrega o movimento do sujeito no mundo, em seus diferentes contextos. De modo que os sujeitos estão em um movimento dinâmico de formação e não cabe um processo de transmissão de conhecimentos. Neste contexto, as autoras argumentam que os educandos são considerados pessoas autônomas, responsáveis, autoras de si mesmas no processo formativo e a interdisciplinaridade é central na orientação do trabalho pedagógico.

Segundo Correia e Batista (2012), o trânsito alternado por espaços e tempos de aprendizagem orienta uma formação que se manifesta para além do espaço escolar e, "dessa forma, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito assume o caráter de protagonista, apropriando-se individualmente do seu processo de formação" (CORREIA;BATISTA, 2012, p. 176).

Puig-Calvó; Gimonet (2013), autores com experiência com a Alternância na França, explicam que, nos CEFFAs, a Alternância vai além de um método pedagógico, abrangendo um sistema educativo articulado com a Pedagogia da Complexidade, "porque possui o volume que comporta a visão multidimensional que, a partir da experiência, se projeta até o futuro espaço-temporal, dando significado e sentido àquilo que se aprende" (PUIG-CALVÓ; GIMONET, 2013, p. 46).

Para estes autores, a corrente pedagógica da complexidade atende a Pedagogia da Alternância ao ser centrada na realidade. De modo que esta se opõe à pedagogia tradicional e é mais ampla do que a corrente da pedagogia ativa ou escola nova, pois percebe a realidade da vida como mais ampla que a realidade da escola e propõe que o educando atue sobre esta realidade enfrentando as dificuldades e as contrariedades do mundo vivido (PUIG-CALVÓ E GIMONET, 2013).

De outro modo, a Pedagogia da Alternância também rompe com o modelo de escola tradicional e com a visão reducionista do ato de ensinar como uma relação dual de quem ensina e quem aprende. De acordo com Silva (2012), passa a considerar uma relação mais complexa, na qual o saber não pode ser reduzido a um objeto pré-fabricado, herdado do passado e que pode ser transmitido. De forma a crer em uma relação complexa em que o conhecimento é reconstruído permanentemente, considerando seu passado, mas, sobretudo, o seu presente e tendo como perspectiva o futuro.

A participação efetiva das famílias, entidades, organizações, associações, entre outros, como membros ativos da escola, tanto nos aspectos administrativos, quanto nos pedagógicos é que impulsiona alterações nas relações entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem, na relação com o conhecimento e, portanto, no modelo de escola que se deseja. Sendo assim,

compreende-se a Pedagogia da Alternância como um modelo em construção, que resta muito por incluir e descobrir (PUIG-CALVÓ; GIMONET, 2013).

No esforço por compreender e caracterizar as práticas com base na formação por Alternância, Girod de L'Ain, Malglaive, Bourgeon e Lerbert propuseram diferentes tipos de classificação (QUEIROZ, 2004). Silva (2012) considera as tipologias construídas sobre a Alternância como recursos facilitadores para a análise teórica, ao estabelecerem critérios de classificação e de identificação das gradações existentes no interior das diferentes práticas.

Queiroz (2004) resume os diferentes autores e tipos de Alternância, conforme Quadro 2 a seguir:

QUADRO 2 - DIFERENTES TIPOS DE ALTERNÂNCIA

Girod de L' Ain	**Malglaive**	**Bourgeon**	**Lerbert**
Alternância Externa	Falsa Alternância	Alternância Justapositiva	Alternância do Ritmo
Alternância Interna	-	-	-
-	Alternância Aproximativa	Alternância Associativa	Alternância da Inversão
-	Alternância Real	Alternância Copulativa	Alternância da Reversibilidade

Fonte: Queiroz (2004, p. 94).

Segundo Queiroz (2004), guardadas as diferenças, pode-se dizer que as classificações de Malglaive, Bourgeon e Lerbert correspondem-se. Os critérios que estes diferentes autores franceses utilizaram para estas propostas de classificação são relacionados à disjunção e à divisão entre os dois períodos da Alternância (Tempo Escola ou TC), ou, ao contrário, relacionados à articulação e à unidade destes dois momentos (SILVA, 2013).

Apesar de cada autor utilizar nomenclaturas e termos específicos para cada classificação, os tipos de Alternância propostos guardam semelhanças entre si. Baseados nestas semelhanças e no referencial teórico (MALGLAIVE, 1975; QUEIROZ, 2004; SILVA, 2010, 2012, 2013; PUIG-CALVÓ; GIMONET, 2013) adotamos as nomenclaturas: Justapositiva,

Associativa e Integrativa, por serem estes os termos mais utilizados entre os autores pesquisados. Assim, elaboramos o Quadro 3, que apresenta as características de cada tipologia.

QUADRO 3 - TIPOS DE ALTERNÂNCIA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Tipos de alternância/ Características	**JUSTAPOSITIVA**	**ASSOCIATIVA**	**INTEGRATIVA**
Relação entre tempos e espaços de formação	Sucessão de tempos e espaços de formação	Associação das sequencias de formação	Sequencias de meio escolar e familiar integradas e exploradas pedagogicamente. Unidade de tempo formativo.
Organização pedagógica dos tempos e espaços de formação	Organização didática dos tempos e espaços de formação mais simples. Existe uma intenção de organização, mas revela-se pouco consistente.	Componente teórico ministrado na escola seguido do componente prático realizado no espaço familiar. Dissociação entre teoria e prática.	Momento de *PRÁXIS* – reflexão sobre a ação e o porquê das atividades realizadas.[10]
Relação entre os conhecimentos	Camponeses e jovens são os que não sabem, portanto aprendem. Educadores e técnicos sabem e ensinam.	Predomínio do saber e do papel do educador.	Conteúdos complementares e enriquecidos reciprocamente.
Relação entre atividades na família e na escola	Baixa associação entre vivências realizadas nas atividades	Complementariedade entre atividades realizadas no meio escolar e na família.	Efetivo envolvimento do educando em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas.
Relação família x escola	A família não compreende a finalidade da alternância e assim, não se encontra preparada para inserção na dinâmica pedagógica.	Relação de colaboração entre família e escola. Escola e família compreendem a finalidade da alternância e dinâmica de formação.	Inserção sistemática e coletiva das famílias na condução do projeto pedagógico.
Papel dos sujeitos envolvidos no processo	Ausência da inserção sistemática dos monitores no meio familiar e da família no meio escolar	Cooperação entre os sujeitos envolvidos. Aproximação e interação entre os sujeitos (família e educadores/monitores).	Via de mão dupla. Todos os parceiros são co-produtores da formação. Relação entre escola x família x contexto sócio-

[10] O conceito de Práxis é uma proposição nossa, a partir do que compreendemos como Alternância Integrativa.

			politíco como essência da alternância.
Instrumentos pedagógicos	Limitações em relação aos instrumentos pedagógicos. Instrumentos inadequados à realidade familiar.	Instrumentos específicos para a realidade escolar e familiar.	Instrumentos próprios a realidade escolar e familiar. Elaborados pela família e escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Malglaive (1975), Queiroz (2004), Silva (2010, 2012, 2013), Puig-Calvó e Gimonet (2013).

Na alternância *Justapositiva*, Silva (2012) esclarece que uma das atividades se torna dominante em termos de tempo em relação à outra que, por sua vez, é secundarizada: trabalho e estudos ou estudos e trabalho de maneira que existe uma disjunção entre os dois momentos de formação. A alternância Justapositiva corresponde à falsa alternância proposta por Malglaive (1975): "a falsa alternância é, certamente, aquela que consiste apenas em deixar lacunas nos cursos de formação sem estabelecer nenhum elo explícito entre formação e atividades práticas" (MALGLAIVE, 1975, p. 36) [11].

Portanto, é um modelo que pouco associa os aspectos e as vivências das atividades realizadas pelo aluno no meio familiar ao programa de formação escolar, caracterizando, assim, uma justaposição de diferentes atividades (SILVA, 2012). Para a autora, mesmo que exista, por parte da escola, a intenção em organizar e associar, no processo de formação dos conteúdos, as vivências realizadas pelo aluno no meio familiar, este objetivo não se concretiza por parte das famílias porque elas não percebem essa finalidade da alternância. Isso se deve ao fato de elas estarem despreparadas para uma inserção qualificada na dinâmica pedagógica e, ainda, devido às limitações dos instrumentos pedagógicos utilizados que, inadequado às condições e à realidade das famílias, dificultam uma vinculação das aprendizagens realizadas no meio escolar e no meio familiar.

A alternância Associativa, por sua vez, é uma forma mais elaborada que a anterior, consistindo na articulação do ensino teórico ministrado na escola a um complemento prático realizado na família (SILVA, 2012). Para Malglaive (1975) nesse tipo de formação o estudante observa a realidade em que atuará de maneira que os tempos da alternância estão articulados de forma mais consistente, pois os dados decorrentes dessas observações servirão de base para o trabalho teórico seguinte.

[11] Do original, em tradução nossa: *La fausse alternance est précisément celle qui consiste à seulement laisser des blancs dans le cursus de formation et à n'établir aucun lien explicite entre formation et activités pratiques*.

Desta forma, os conteúdos apresentam laços de complementaridade, de modo que existem sequências de formação do ensino teórico, ministrado na escola, e o complemento prático na família.

> Todavia, menos que uma verdadeira interação entre as atividades profissionais e de estudo, a alternância associativa caracteriza-se muito mais por uma simples adição das atividades entre si, ou seja, é uma alternância que associa sem verdadeiramente religar, sem unir. Ela corresponde, assim, à alternância aproximativa de Malglaive (SILVA, 2012, p. 27).

Nesse tipo de formação, teoria e prática, escola e família, apesar de não serem totalmente integradas, encontram-se próximas. Silva (2012) afirma que, em experiências de alternância associativa observadas pela autora, a existência de uma percepção comum dos atores sobre a finalidade da Alternância, assim com uma melhor compreensão das famílias sobre a dinâmica da formação favorecia o estabelecimento de uma relação de colaboração das famílias com a escola no processo de formação.

> A presença frequente dos monitores no meio familiar constituía, nesse processo, um dos fatores essenciais que viabilizava maior aproximação e interação entre os atores, consolidando as bases da cooperação entre escola-família no processo de formação. Todavia era uma cooperação sob o controle do meio escolar, em que predominavam o papel e o saber do monitor. Acrescente-se, ainda, a ausência de inserção sistemática e efetiva do coletivo das famílias na condução do projeto pedagógico como mais um dos fatores limitantes da implementação de uma verdadeira alternância (SILVA, 2012, p. 181).

A Alternância *Integrativa* consiste em efetivo envolvimento do educando em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas (SILVA, 2010; 2013).

Desta forma, a Alternância Integrativa corresponde à Alternância Real proposta por Malglaive (1975, p. 37) [12]: “a Alternância Real é certamente aquela que objetiva a formação teórica e a prática global, permitindo ao orientando construir seu projeto pedagógico, colocá-lo em ação e refletir sobre esta prática”.

Nesta, teoria e prática compõe um todo indissoluvelmente ligado (MALGLAIVE, 1975). Silva (2012) acrescenta que há uma vinculação efetiva dos meios de vida social, profissional e escolar, em uma unidade de tempo formativa. Não se trata, meramente, de uma sucessão de tempos teóricos e tempos práticos organizados em um plano didático; mais que

---

[12] Do original, em tradução nossa: *L'alternance réelle est celle qui vise à une formation théorique et pratique globale permettant au formé de construire son projet pédagogique, de le mettre en oeuvre et d'effectuer un recul réflexif sur cette mise en oeuvre*.

isso, representa um processo sustentado por uma estreita conexão. Nesta relação, os sujeitos envolvidos (escola e família) trabalham em uma formação numa perspectiva de mão dupla, relacionando os conteúdos, complementando-os e enriquecendo-se reciprocamente.

> Se numa formação tradicional a condução do processo pertence prioritariamente à escola, essa concepção não é mais adequada quando se busca uma verdadeira alternância, em que a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo. Assim, torna-se imprescindível a inclusão efetiva de todos os atores envolvidos no processo educativo como coprodutores da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que as famílias sejam meramente espaços de socialização e, ou, implementação de conteúdos escolares (SILVA, 2012, p. 181).

Conhecidos e apresentados os tipos de Alternância, trata-se de uma classificação e seus limites podem não ser tão lineares. Assim, nos espaços formativos podem coexistir mais de um modo de fazer a Alternância. No entanto, o ideal é que as unidades educativas que trabalham com a Pedagogia da Alternância tentem se aproximar do modelo de Alternância Real ou Integrativa. Portanto, distanciar de esquemas binários que explicam a Alternância: escola e trabalho, teoria e prática, formação e emprego, pois representam esquemas reducionistas (PUIG-CALVÓ; GIMONET, 2013).

De outro modo, Silva (2013) argumenta que o desenvolvimento dos diferentes tipos de Alternância exige a presença de dispositivos pedagógicos, uma organização de atividades, de técnicas e de instrumentos específicos que estejam articulados com o projeto de formação e com os sujeitos envolvidos na experiência.

Queiroz (2004) destaca a importância, neste sistema educativo, do Plano de Formação.

> No conjunto do percurso, a organização geral (sucessão de temas, progressão dos conteúdos) é dada pelo **Plano de Formação** que representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico. Assegura a colocação em prática da alternância. Integra as finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e conteúdos do campo sócio-profissional com aqueles do programa. Ele reúne numa terceira lógica, duas lógicas muitas vezes contraditórias: a da vida e a do programa escolar (GIMONET, 1998, apud QUEIROZ, 2004, p. 142) [*Grifo nosso*].

Para a operacionalização do Plano de Formação existem os Instrumentos Pedagógicos específicos: Plano de Estudo (PE) (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003, 2008; BARBOSA, 2012); Caderno da Realidade (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003, 2008; BARBOSA, 2012; SAVIANI, 2014); Colocação em comum (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003, 2008; BARBOSA, 2012); Caderno Didático (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003, 2008; BARBOSA, 2012); Visitas de estudo (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003, 2008; BARBOSA, 2012); Intervenções Externas (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003); Estágios (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003, 2008;

BARBOSA, 2012; SAVIANI, 2014); Caderno de Acompanhamento (QUEIROZ, 2004; BARBOSA, 2012); Projeto profissional do jovem (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003, 2008; BARBOSA, 2012); Visitas às famílias (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2008; BARBOSA, 2012; SAVIANI, 2014); Serões Pedagógicos (BARBOSA, 2012; SAVIANI, 2014), Atividade de Retorno (QUEIROZ, 2004; BARBOSA, 2012) e Avaliação (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003, 2008; BARBOSA, 2012; SAVIANI, 2014).

De forma geral, cabe destacar que estes instrumentos pedagógicos, criados a partir das primeiras experiências francesas em Alternância, possibilitam o desenvolvimento de uma dinâmica de construção do conhecimento, cujo ponto de partida é a realidade dos jovens agricultores. Além disso, estes instrumentos não nasceram prontos; são gestados e aperfeiçoados frente às necessidades e aos desafios colocados na implementação de uma alternância verdadeira (SOBREIRA; SILVA, 2014).

Destes instrumentos pedagógicos, Queiroz (2004) ressalta que alguns merecem uma atenção particular, pela quantidade de experiências que os utilizam e por permitir uma aproximação com a prática de uma Alternância Integrativa. Nesse sentido, o autor enfatiza a importância do Plano de Estudo, pois todo o processo de ensino aprendizagem na Alternância, parte deste instrumento. Assim, o PE pode se complementar com duas atividades:

> [...] a Colocação em Comum (CC) e a Atividade de Retorno (AR). A primeira é quando os jovens alternantes, depois de terem observado, dialogado e sintetizado por escrito, tem a possibilidade de expor, no espaço escolar, para os colegas e os monitores, a síntese sobre o tema do PE. É um momento muito rico, pois podemos dizer que é a socialização do vivido, dialogado, percebido, redigido, sintetizado. [...] É um momento muito rico de socialização daquilo que os jovens perceberam e captaram da realidade da família e da região.
> O PE e a Colocação em Comum são completados por aquilo que nas EFAs se chama de Atividade de Retorno. É quando os jovens planejam - a partir do PE, da Colocação em Comum, dos debates e dos estudos nas disciplinas - algum tipo de atividade dando continuidade ao PE. Assim aquilo que foi detectado pelo PE, enriquecido com as experiências dos outros colegas e do que já existe sistematizado pela ciência, toma uma nova dimensão e abrem-se novas possibilidades de transformação da realidade (QUEIROZ, 2004, p. 135).

Para Barbosa (2012), o Plano de Estudo significa um diálogo com a realidade e, parte-se desta realidade para voltar a ela por meio de ações concretas na família e na comunidade, efetivando-se como um processo em espiral protagonizado pelos estudantes.

Diante do exercício proposto aqui de refletir sobre a história, o desenvolvimento e os princípios da Alternância, há pontos convergentes com a concepção de Educação do Campo. O que se revela quando a Alternância se aproxima da proposta de Educação Popular revelada pelo

protagonismo dos sujeitos do campo durante o processo de formação nas experiências dos CEFFAs.

Além disso, os princípios da Alternância também dialogam com a Educação do Campo quando incorporam a dimensão do trabalho, proposta por Pistrak (2009), no processo de formação do sujeito. De maneira que a Alternância pressupõe um processo de formação integral do sujeito e da sua comunidade o que, por sua vez, colabora na valorização da identidade e cultura do campo.

Segundo Correia e Batista (2012), a Alternância vem se configurando como alternativa pedagógica que inspira metodologicamente diversas experiências na educação básica, profissional e superior direcionadas às populações campesinas. Nesse sentido, haja vista a natureza desta pesquisa, na parte final deste capítulo, fazemos um recorte para Educação Superior.

2.2.2. A Alternância no Ensino Superior

Para iniciar a discussão sobre a Alternância no Ensino Superior, cabe destacar que corroboramos com Begnami (2013) e Antunes-Rocha (2019) no que se refere à utilização do termo Formação em Alternância para as experiências dos cursos superiores. Segundo Antunes-Rocha (2019) esta denominação diferencia-se da Pedagogia da Alternância como matriz pedagógica com histórico, princípios, conceitos e práticas, específicos CEFFAs, cuja formação é destinada à Educação Básica e Profissional. Diante do exposto utilizamos no texto, “Formação em Alternância” ou apenas “Alternância”, quando nos referimos às experiências formativas distintas das CEFFAs.

Como dito anteriormente, na Educação Superior, a Educação do Campo tem se tornado política pública, por meio de dois programas federais: o Pronera e o Procampo. Em ambos, os cursos estão organizados a partir da matriz pedagógica da Alternância.

Neste contexto, procuramos na literatura, trabalhos que versem sobre as características e contribuições da Alternância na Educação Superior. Assim, encontramos em Antunes-Rocha e Martins (2011); Correia e Batista (2012); Antunes-Rocha, Martins e Machado (2012); Michelotti e Pereira (2012); Molina (2012); Britto (2014); Ghedini, Onçay e Debortoli (2014); Bittencourt e Molina (2019); e Farias e Hage (2019) reflexões sobre essas experiências nas universidades do país.

O trabalho de Correia e Batista (2012) acrescenta à reflexão quando apresenta discussões sobre o papel da Alternância na formação de professores em turmas do Pronera. Segundo as autoras, o curso de Pedagogia do Pronera na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) encontrou resistências institucionais na relação com instâncias da universidade e dificuldades socioculturais na relação com os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, com os cursos para efetivar a prática de alternância na formação de professores.

No entanto, apesar dos entraves, o curso alcançou as metas para a formação de professores e contribuiu para a melhoria das condições de vida dos assentados (CORREIA; BATISTA, 2012).

> Sua prática alternante vem fomentando a formação integral dos estudantes e construindo o perfil do educador do campo, por meio de um processo de conscientização, de participação política, de fortalecimento do senso crítico, de autonomia no discurso, de autorrepresentação camponesa. Superando as dificuldades do percurso, os estudantes do curso vêm construindo, no Tempo Escola, o entendimento das diferenças, reconhecendo-se com as pessoas e as culturas acadêmicas com base no respeito mútuo, produzindo um novo conhecimento alicerçado na realidade e nas necessidades do desenvolvimento do campo. No Tempo Comunidade, consolidam aprendizagens profissionais e experienciais, dinamizam a vida no assentamento, estreiam processos de mudança a partir da vivência de projetos inovadores, que influenciem na melhoria da qualidade de vida da população local (CORREIA; BATISTA, 2012, p. 194-195).

Para que ocorram tais processos de mudança no campo, Farias e Hage (2019) discutem que a formação em Alternância pode ser construída por meio do exercício de práxis, que acontece com a intencionalidade de contribuir para a formação de professores pela pesquisa e pelo trabalho como princípios educativos. Desse modo, as intencionalidades da Educação do Campo de lutar por políticas públicas para a formação de coletivos de educadores para que possam ajudar na construção da escola do campo que se deseja, vem se materializando nas práticas educativas na formação em Alternância.

Bittencourt e Molina (2019, p. 269) ampliam a discussão, apresentando como objetivo da alternância na Licenciatura em Educação do Campo, o de “desenvolver, a partir da *práxis* e da relação com o território de origem dos estudantes, a formação de professores para a Educação Básica, uma vez que a mediação entre o processo de formação do educador e seu *lócus* de formação é a escola do campo”. Para as autoras, a inserção dos estudantes da licenciatura nas escolas é condição fundamental para sua formação e o seu acompanhamento no TC é o diferencial do trabalho docente do professor universitário. No entanto, o trabalho do professor formador apresenta-se, também, como uma das dificuldades da Alternância no Ensino Superior, uma vez que os territórios dos estudantes são distantes.

De outro modo, quando se discute a práxis na formação de educadores do campo, Molina (2012) argumenta que a realidade material dos licenciandos da Educação do Campo não é utilizada apenas como exemplificação, mas ultrapassa os limites da ilustração e torna-se matéria-prima central dos processos formativos.

> Ou seja, trata-se de colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. O trabalho pedagógico centra-se no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática; conhecimento e realidade (MOLINA, 2012, p. 241).

Articulado ao princípio da práxis e a relação entre conhecimento e realidade, os trabalhos de Antunes-Rocha e Martins (2011); Correia e Batista (2012); Antunes-Rocha, Martins e Machado (2012); Bittencourt e Molina (2019); e, Farias e Hage (2019) ressaltam o papel da pesquisa como princípio educativo em um processo de aprendizagem que valoriza o saber do campo e o protagonismo dos educandos no seu processo de formação. Segundo Antunes-Rocha, Martins e Machado (2012, p. 207), durante o TC:

> Essas propostas de trabalho são orientadas de modo a favorecer a formação de um professor-pesquisador, possibilitando que esse projeto de formação, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola que possa responder à demanda imediata de escolarização das populações do campo, possa também atender à necessidade de se construir, no Brasil, espaços de pesquisa e produção de experiências inovadoras relativas à escola do e no campo.

Desse modo, aparece a relação entre a produção de conhecimento, por meio da pesquisa e a contribuição com a Educação Básica do campo. Farias e Hage (2019) apresentam que a pesquisa como um princípio educativo proporcionada pela Alternância contribui para a transformação da escola a partir de práticas educativas contra-hegemônicas da Educação do Campo.

> Os momentos de construção das Pesquisas Socioeducacionais no Tempo/Espaço Localidade possibilitam aos coletivos de educandos a materialização de propostas curriculares que intencionam implementar práticas pedagógicas referendadas pelos princípios da Educação do Campo e incidir na realidade das escolas e comunidades nos diversos municípios de onde os estudantes se originam (FARIAS; HAGE, 2019, p. 144).

Diante do exposto, é possível compreender que as experiências em Alternância trazem, por meio da pesquisa, o estudo da realidade como essência dos processos formativos dos licenciandos. A sua realização possibilita a relação entre a teoria e a realidade concreta do

campo, por meio da reflexão e da atividade empírica que, por sua vez, é condição para a construção do conhecimento. “Trata-se de uma práxis educativa, o que significa o estabelecimento obrigatório de relações de mútua fecundação entre dois tempos primordiais da aprendizagem humana” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 226).

A pesquisa como princípio formativo na Alternância, ao mesmo tempo que proporciona uma formação por meio de uma práxis, colabora com a transformação de uma escola de modo que atenda aos princípios da Educação do Campo.

De outra parte, na perspectiva de relação entre conhecimento e realidade, Michelotti e Pereira (2012) exploram o fortalecimento do diálogo de saberes permitida pela Alternância. Segundo os autores, o TC caracteriza-se por um momento de síntese da realidade dos assentados que posteriormente é trazida para a universidade, a fim de ser colocada como elemento problematizador do conhecimento a ser construído por educandos e formadores em diálogo com a comunidade e com os movimentos sociais.

Neste formato, o TC permite a análise e reflexão para posterior intervenção, de modo a contribuir com o projeto de formação do sujeito e do seu território.

De outra maneira, Molina (2012) acrescenta que as práticas que têm se desenvolvido sob os paradigmas da Educação do Campo estão associadas ao papel de protagonismo do educando camponês nesses processos. De forma que as reinvindicações que eles trazem para a sua própria formação tem provocado mudanças nas práticas educativas fragmentadoras do real que, tradicionalmente, desenvolvem-se na academia.

Por um novo ângulo, os trabalhos de Britto (2014) e Ghedini, Onçay e Debortoli (2014) discutem a relação entre a Alternância, na formação de professores de Ciências, com a Educação Popular em uma perspectiva libertadora de Paulo Freire. Segundo Britto (2014), por conta de os cursos de Licenciatura em Educação do Campo pulsarem numa perspectiva de ação/reflexão/ação latente aguçaram-se diálogos com referenciais teóricos comprometidos com uma formação cidadã crítica e emancipatória. Esses estudos se pautam especialmente nas categorias dialogicidade e problematização, e na investigação temática propostas por Paulo Freire.

> O principal ponto de convergência encontra-se no fato de que a alternância entre os Tempos Universidade e Comunidade nos permite estabelecer um estudo da realidade, por meio de uma investigação que pode intencionalmente ser assumida sob uma perspectiva libertadora e emancipadora dos e pelos sujeitos do campo (principalmente esse sujeito que vem do campo, volta ao campo com a responsabilidade de investigar sua própria realidade, numa postura dialógica e problematizadora como educand@s/educador@s) (BRITTO, 2014, p. 71).

A compreensão desse conjunto de aspectos relativos à Alternância no Ensino Superior permite dizer que “o TC não é um ‘arranjo’ que inferioriza a qualidade do curso, e sim um instrumento pedagógico que o potencializa” (MICHELOTTI, PEREIRA, 2012, p. 229).

Para Molina (2012), a conjugação dos princípios da Educação do Campo com a execução dos processos formativos em alternância tem possibilitado a configuração de um novo fazer educativo, mais enraizado na vida real dos educandos, colocando não só as contradições sociais enfrentadas pelos sujeitos do campo no centro do processo, mas também evidenciam as possibilidades e potencialidades de superá-las por meio de práticas educativas críticas.

A partir das reflexões exploradas neste capítulo entendemos que a Alternância na Educação Superior encontra inspiração nas práticas formativas desenvolvidas e consolidadas nos CEFFAs. Contudo, vem se construindo ao longo da institucionalização dos cursos superiores desenvolvidos nos Institutos de Enstino Superior (IES) de todo o país e ressignificando os instrumentos pedagógicos e princípios da Pedagogia da Alternância. Neste caminho, a Alternância encontra dificuldades à sua materialização, como por exemplo obstáculos institucionais ao perfil de professores formadores, e ,demonstra que muito precisa ser dialogado e fortalecido dentro dos cursos, para que estes alcancem uma formação de professores para um projeto de escola do campo alinhado com os movimentos sociais de luta pela terra e a garantia do direito à Educação.

Revisitar a história da criação das Licenciaturas em Educação do Campo nas políticas públicas e refletir sobre a Alternância como princípio formativo destes cursos promove condições de olhar o nosso objeto de estudo. Processo fundamental para alcançar a análise e reflexão de forma crítica sobre a organização da Alternância na LEdoC e como esta organização coaduna-se com o movimento de Educação do Campo.

Desta forma, a partir do capítulo seguinte fazemos o exercício de dialogar com o objeto desse estudo a partir das lentes oferecidas pelo referencial teórico adotado.

3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFG-REGIONAL GOIÁS: UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Mesmo que o cabo da enxada e da foice endureça a mão, não vão me impedir de pegar a caneta!

Douneto Ribeiro Costa[13]

A epígrafe foi retirada da fala de um discente da LEdoC/UFG – Regional Goiás e retrata a luta do campesinato pelo direito a uma Educação do Campo. Para chegar ao contexto atual desta licenciatura, iniciamos este capítulo fazendo um recorte para o Estado e o município de Goiás, como palco político e social para a criação da Licenciatura em Educação do Campo da UFG/Regional Goiás, enquanto curso vinculado ao Procampo.

Em seguida, retomamos a história da Universidade com a oferta de educação aos sujeitos campesinos dentro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), com destaque para os cursos de Pedagogia da Terra e Direito Agrário.

Por conseguinte, contamos a trajetória do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG, desde sua implementação, utilizando como recursos a memória e arquivos da pesquisadora enquanto professora do curso, além de documentos oficiais como atas de reuniões, arquivos do curso e o Projeto Pedagógico do mesmo.

Por fim, recorremos a uma análise específica do Projeto Pedagógico do Curso, a fim de investigar a proposta de organização deste, destacando-se a organização da Alternância no documento.

3.1 GOIÁS: BERÇO POLÍTICO DO ESTADO E CENÁRIO DE LUTAS PELA TERRA

A vinda do Curso de Educação do Campo para o estado de Goiás justifica-se pela tensão existente entre a economia baseada no agronegócio e a necessidade de fortalecer a agricultura

[13] Fala do estudante na atividade de abertura do TC realizada dia 04 de junho de 2018. Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

familiar. Historicamente, o estado de Goiás foi palco de lutas de trabalhadores contra os desmandos dos latifúndios e das oligarquias agrárias com suas concentrações de terra.

Em nível nacional, a história de luta pela posse de terra é marcada por práticas políticas favorecendo sua monopolização e concentração de latifúndios. No início da ocupação do território, as capitanias hereditárias firmaram-se como modelo de uma política de expropriação de camponeses e índios à medida que declarava a terra como propriedade colonial. Com a independência do Brasil, em 1822, houve um período de concessão de posses que beneficiava as elites. Em 1850, a Lei de Terras permitiu a comercialização de terras, de modo que seu acesso continuou como privilégio das elites que possuíam bens para adquiri-las. Desta forma, os grandes proprietários transformaram-se em chefes políticos, subordinando a política a seus interesses particulares. Em contrapartida, nesse mesmo período, iniciam-se as primeiras formas de luta e resistência camponesa (SOUZA *et al*, 2005).

De modo específico, no território goiano podemos relatar movimentos importantes que configuram a ocupação deste e que marcaram a sociedade goiana ao longo do tempo. Um destes movimentos ocorreu na década de 1940, durante a política de expansão econômica que ficou conhecida como “Marcha para o Oeste”. Na região norte do estado de Goiás, foi criada, em 1941, a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), como uma das primeiras experiências de reforma agrária do governo federal que proporcionou um intenso povoamento por migrantes em sua região. Grande parte destes colonos residiam na zona rural, por volta de 1953 o número foi superior a 33.000 habitantes, o que configurou uma dinâmica forte de produção agrícola para o território (CASTILHO, 2012).

Castilho (2012) mostra que, entre as décadas de 1940 e 1950, a implantação a abertura de estradas e a chegada de um alto número de camponeses e colonos, provocaram significativo crescimento econômico regional baseado na produção agrícola. Este processo caracterizou a região como uma importante fronteira agrícola de Goiás. Em consequência a esse movimento, os centros urbanos em expansão criaram demanda econômica na região, o que impulsionou a reprodução das pequenas propriedades agrícolas.

Em contrapartida, nesse mesmo período, o território brasileiro adotou a revolução agrícola privilegiando as agriculturas de exportação. Desse modo, a criação de um mercado de interesse hegemônico fragilizou as agriculturas periféricas em relação ao uso do capital e das tecnologias. Diante disso, o avanço da tecnologia agrícola, a partir da década de 1970, não pode ser incorporado pelos pequenos produtores, o que desarticulou a colônia provocando a migração do homem do campo para a cidade e a pequena propriedade deu lugar às grandes fazendas (CASTILHO, 2012).

Sobre esse contexto, Pessoa (2009, p. 190-191), apresenta uma análise clara:

> A Marcha para o Oeste, com sua principal operacionalização, a criação da Colônia Agrícola de Ceres, não foi um ato de bondade do estado. Foi uma intervenção muito bem calculada, preparando o avanço do capital em uma região em que, uma inserção deste, por conta própria, seria pouco vantajosa. O estado, como sempre, fez sua parte, preparando o terreno para os investimentos seguros. Estradas foram abertas, a mata foi derrubada, casas foram construídas e vários serviços públicos foram instalados. O colono que oficialmente seria o destinatário de todo o investimento realizado, não o foi efetivamente.
> [...] a Colônia foi, entretanto, exitosa. O que o capital queria dela, por intermédio da ação do estado, era apenas a picada aberta para que pudesse avançar no sentido litoral-interior. E seu maior sucesso foi justamente, ao ser criada, encontrar milhares de trabalhadores rurais em vários cantos e recantos, como sempre, dispostos a atender a mais esse imperativo financiamento da concentração do capital. Quando as condições produtivas escassearam, lá estava o trabalhador rural novamente disposto a reunir seus poucos pertences e seguir adiante.

A CANG, nesse sentido, torna-se mais um exemplo de criação de benefícios que colaboram com o projeto do capital no campo. Vários aparelhos de Estado foram montados, trabalhadores rurais são atraídos com a finalidade de povoamento e criação de demanda consumidora, as condições de produção dos pequenos agricultores são desmontadas e o latifúndio encontra terreno fértil para o seu desenvolvimento.

De outro modo e, não muito distante geograficamente, durante a década de 1950, o norte de Goiás viveu um dos mais importantes conflitos camponeses do país; uma resistência armada no movimento político conhecido como Revolta de Trombas e Formoso. O conflito aconteceu em terras devolutas ocupadas por posseiros oriundos do Maranhão e Piauí, na região de Uruaçu, localizado no norte de Goiás; depois da valorização das terras, em consequência da construção da rodovia Transbrasiliana, que é parte da Belém-Brasília, projetada com vistas à construção da nova Capital Federal (COELHO, 2007).

Neste conflito, os camponeses revoltaram-se contra o processo de expropriação de terra liderada por um grupo de grileiros e fortalecidos pelo Estado. O conflito teve destaque pelo protagonismo e pela organização política e social dos sujeitos do campo que, ao final do mesmo, conquistaram o título das terras mediante embate com grileiros e o próprio Estado (DOURADO, 2014).

No entanto, o autor relata que, após o golpe militar de 1964, e com o processo ditatorial instalado no país, o movimento foi desmantelado, líderes e participantes do movimento de luta foram perseguidos e mortos e, suas terras abandonadas, mediante o processo de repressão e abafamento de um regime autoritário e ditatorial.

Souza *et al* (2005) chamam a atenção para o processo de modernização da agricultura que ocorreu no país, a partir da década de 1970. Nesse período os problemas sociais acentuam-se no estado de Goiás, tendo em vista que os pequenos agricultores e trabalhadores do campo ficaram à margem desse processo. O crescimento do número de máquinas agrícolas passa a substituir a mão de obra no campo, num processo de modernização que expropria o homem do campo e acelera o processo de luta pela terra em Goiás. Assim, como resultado da política de ocupação de terras que privilegiava a elite, o estado de Goiás e especialmente o município de Goiás foram formados por latifúndios.

Segundo Pessoa (1999), a década de 1970 foi marcada por uma massiva intervenção do Estado na agricultura brasileira, por meio de programas de crédito, que colaboraram para a empresarialização e a expansão do latifúndio, por intermédio da privatização de terras devolutas, que, por sua vez, acirrou a grilagem. A década de 1980 começou com processos de resistência a posses já instituídas por direito, tanto em termos de posses individuais, quanto coletivas.

Segundo Coelho (2007), nas décadas de 1970 e 1980, a Igreja Católica modifica sua maneira de mediação na luta dos camponeses, em relação à décadas anteriores. Isso ocorre devido ao reconhecimento, por parte da Igreja, da capacidade dos camponeses em manifestar sua indignação histórica e partir para o enfrentamento. Assim, no município de Goiás, a partir da década de 1970, a Igreja colaborava na realização dos encontros e debates em que os próprios camponeses discutiam sua realidade e tomavam suas decisões. A mediação da Igreja centrava-se, além desse tipo de orientação, também em apoio moral e jurídico.

Neste contexto, foi fundada, em junho de 1975, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e realizada em Goiânia - GO. Com a intencionalidade de se tornar uma forma de enfrentamento à situação vivida pelos trabalhadores rurais, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos às condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam (CPT, 2010).

Embora a CPT estivesse vinculada à Igreja Católica, especialmente com CNBB, ao longo de suas atividades adquiriu caráter ecumênico agregando agentes de outras igrejas cristãs (CPT, 2010).

Em 1976, criou-se a CPT-Regional Goiás, tendo o apoio direto de Dom Fernando Gomes dos Santos, da Arquidiocese de Goiânia, e do Bispo Dom Tomás Balduíno, da Diocese de Goiás (DAÚDE, 2018).

De acordo com Daúde (2018), a CPT e a Diocese de Goiás foram os principais agentes mediadores em prol dos camponeses, cujos papéis foram preponderantes na articulação e organização das ocupações no município de Goiás, além da ajuda na arrecadação de alimentos e roupas para o momento em que os camponeses estavam acampados. Para Pessoa (1999), a Igreja Católica, por meio de setores progressistas, é a instituição social que tem ajudado significativamente de maneira física, humana e material ao processo de luta pela terra.

Pessoa (1999) relata que as posses coletivas da região tiveram uma expressão de resistência que serviu de aprendizado aos trabalhadores rurais. Especialmente as primeiras demandas por terra no estado de Goiás – que ocorreram na fazenda Maria Alves ou Córrego da Onça, no município de Itapuranga (a partir de 1975), Fazenda Estiva ou São João do Bugre (1979) no município de Goiás, a fazenda Serra Branca em Itapirapuã (1984) e depois a fazenda Mosquito (1985), no município de Goiás (PESSOA, 1999) – foram puxadas pelos trabalhadores rurais mobilizados pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), pela Igreja local e pela CPT.

Coelho (2007), de forma específica, acentua a importância da CPT no apoio e mediação para a organização dos camponeses do município de Goiás e de Itapuranga contra a ação dos grileiros da região da Fazenda São João do Bugre (município de Goiás).

Em 1985, estes camponeses, diante da irregularidade da documentação da área, passaram a exigir do Estado que a mesma fosse distribuída no processo de Reforma Agrária. Como ações do grupo, em maio deste mesmo ano, iniciou-se um longo processo de lutas, ocupações, despejos e acampamentos da Fazenda São Sebastião de Mosquito. Estas ações ganharam visibilidade regional, principalmente em outubro do mesmo ano, devido a um acampamento na praça cívica em Goiânia, em frente à sede do Governo Estadual, como forma de pressionar o governo para uma decisão em relação à documentação de posse da fazenda.

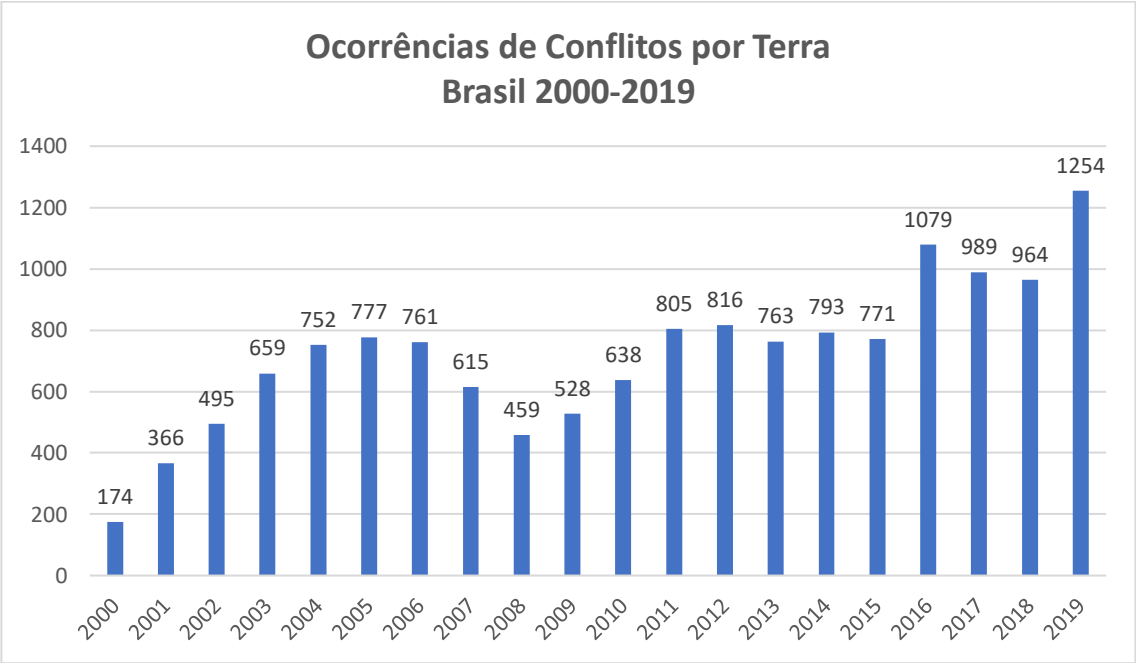
Posteriormente, a luta da Fazenda Mosquito precisou se organizar em uma mobilização nacional para pressionar o Supremo Tribunal Federal a conceder a desapropriação dessas terras. Em 1986, o presidente da república José Sarney desapropria 70 fazendas no país, entre estas estava a fazenda São Sebastião do Mosquito, no município de Goiás (COELHO, 2007).

O Assentamento Mosquito constituiu-se como primeiro do estado de Goiás, datando a sua criação de 17/10/1986 (COELHO, 2007; PESSOA, 1999). Motivados pela conquista do Assentamento Mosquito, a classe camponesa organizou-se, o que resultou em diversas ocupações e acampamentos que, por sua vez, culminaram em um número crescente de assentamentos na região.

Atualmente, dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)[14], indicam o total de 309 assentamentos no estado de Goiás, com mais de 13.045 famílias assentadas, numa área total de 720.439,09 hectares (números de dezembro de 2017). A maioria destes assentamentos encontram-se localizados na região Oeste e Norte do estado. Por outro lado, a região sudeste ainda é a região com menos assentamentos implantados, somando apenas sete. Realizando um recorte para o município de Goiás, localizado na região do Noroeste Goiano, é o município do estado com maior concentração de assentamentos: 24 ao todo (Anexo A).

Sob outra perspectiva, acrescenta-se à discussão a questão sobre conflitos de terra no Brasil. Anualmente, a Comissão Pastoral da Terra, lança um estudo que demonstra um retrato desses conflitos. A partir dos dossiês de 2018 e 2019, elaboramos o gráfico abaixo (FIG. 2), que compreende dados dos anos de 2000 a 2019.

FIGURA 2 – OCORRÊNCIAS DE CONFLITO POR TERRA REGISTRADAS NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2020), adaptado de CEDOC - CPT (2019; 2020).

Na figura 2 acima, é possível perceber que o número de ocorrências[15] de conflitos pela terra vem crescendo, especialmente entre os anos de 2016 e 2019. Segundo a CPT (2019), estes

[14] Dados disponíveis em: http://www.incra.gov.br/go. Acesso em: 27 jun. 2019.
[15] O termo ocorrências é compreendido como formas de violência, por parte de grileiros, fazendeiros, empresários e seus subordinados (CPT, 2018).

números correspondem também aos maiores registros, desde 1985, quando o órgão iniciou este tipo de trabalho. De acordo com Canuto *et al* (2020), o aumento de conflitos evidenciado em 2019 é motivado, em boa parte, pelo discurso do governo federal em favor dos grandes proprietários rurais e grileiros, do agronegócio, das atividades garimpeira e madeireira ilegais e contra os Movimentos Sociais do Campo.

Os dados revelam que os conflitos no campo são atuais e que, apesar do número de famílias já beneficiadas pelo modelo de reforma agrária adotado no país, as disputas por terra e território ainda persistem. Portanto, a contradição entre diferentes projetos de campo marca o modo de vida dos sujeitos do campo no Brasil.

Resgatando as práticas de luta e organização coletiva dos povos do campo, a educação, como vem sendo construída ao longo desse trabalho, se efetivou como bandeira de luta, justiça social e garantia dos direitos dos sujeitos campesinos. Este novo paradigma da Educação do Campo tem se desenvolvido por meio de práticas e experiências dos sujeitos organizados coletivamente. No entanto, a luta dos povos do campo por educação também se constrói no campo das políticas públicas e busca a garantia de uma escola que seja do campo.

> A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um dos seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação de novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo (CALDART, 2011a, p. 24).

Somando-se a uma trajetória de negação desse direito à educação e à escola, conforme discutido anteriormente, os dados mostram que o estado de Goiás, no fluxo desse processo de negação de direitos, diminuiu seu número de escolas no campo.

Souza et al (2020) demonstram que, nos últimos anos, houve uma diminuição das escolas no campo no estado de Goiás. Segundo Souza et al (2020), as escolas do campo somavam um número de 1.822 unidades no ano de 2000 e passaram para aproximadamente 777 unidades em 2007, tendo havido, portanto, diminuição de mais de 40% das escolas do campo e, assim, “projetando” o estado de Goiás entre os que mais fecham escolas no campo no Brasil.

De forma específica, Souza *et al* (2020) apresentam a relação entre escolas abertas e fechadas, de 2007 a 2015, no estado de Goiás, conforme Tabela 1.

TABELA 1 - BALANÇO DE FECHAMENTO E ABERTURA DE ESCOLAS NO CAMPO DE 2007 A 2015, POR MESORREGIÃO DO ESTADO DE GOIÁS

Mesorregiões	**Quantitativo de escolas diminuídas**	**Percentual de déficit de escolas**	**Escolas abertas**	**Escolas fechadas**
Leste	81	30%	23	104
Norte	61	40%	14	75
Centro	**33**	**25%**	**31**	**64**
Sul	19	15%	26	45
Noroeste	15	20%	9	24
Total	209	-	103	312

Fonte: Souza et al (2020, p. 269) [*Grifo nosso*].

Os dados acima corroboram a afirmação de que existe um movimento de diminuição na quantidade de escolas no estado. Nesta mesma pesquisa, Souza *et al* (2020) apresentam alguns fatores que contribuem para este quadro, dos quais é possível destacar:

> **1) Paradigma do capitalismo agrário –** Nesse processo, o campo no Estado de Goiás [...] vem sendo tomado como espaço de ampliação do capital, logo é a grande produção capitalista que assume o cenário. O território do camponês na sua materialidade e imaterialidade é tido como atrasado, alimentando a ideia de campo como espaço do arcaico e desnecessário à nova ordem imposta ao campo. [...] **2) A ausência de condições dignas no campo –** [...] aos camponeses vem sendo negado o direito ao saneamento básico, estradas em boas condições, saúde, educação, dentre outros elementos essenciais para sua sobrevivência. [...] Esses e outros fatores corroboram para a saída do camponês do campo. [...] **3) Transporte de alunos do campo para a cidade –** o Governo Municipal vem preterindo fazer o transporte de alunos do campo para a cidade, entendendo que esse processo é mais viável: é o econômico sobrepondo-se ao social e ao direito a uma escola no campo. [...] **4) Condições das escolas situadas nessas mesorregiões –** No que se refere às condições das escolas no campo, o Estado de Goiás acompanha a situação de precariedade constituída em outros estados. Falta de água potável ou de reservatórios adequados é comum nesse estado. [...] Ausência de banheiros, salas de aulas constituídas em antigos estábulos, falta de energia elétrica, ausência de bibliotecas e espaços para as refeições e as péssimas condições das vias de acesso são elementos que marcam pelo menos uma escola no campo dos municípios do Estado de Goiás. [...] **5) Outro condicionante é o avanço do agronegócio**, que por sua vez é parte de um mosaico que dá "corpo" ao paradigma do capitalismo agrário no Brasil. [...]. "Ele" se sobressai na mesorregião sul-goiana e vem se materializando em meio à resistência em um território de disputa entre o agronegócio e o campesinato (SOUZA et al, 2020, p. 271-274).

Esses fatores são resultados de um projeto de campo baseado no paradigma do agronegócio. Ao mesmo tempo são partes constituintes deste projeto, pois sem tais condições

de precariedade de vida ao sujeito do campo, o projeto do capital encontraria resistência para sua perpetuação, conforme Jesus (2015, p. 23):

> As disputas e as lutas e os confrontos sociais devem ser entendidos numa perspectiva forjada pela contradição da produção capitalista. As injustiças no espaço agrário surgem em função do projeto hegemônico de desenvolvimento como modelo padrão que impõem sua lógica, seus costumes, substituindo os modos de vida das comunidades tradicionais.

Portanto, o território camponês no estado de Goiás está entremeado por conflitualidades. De um lado, o modelo do capital avança, constituindo o estado como produtor agrícola "celeiro do Brasil", carregando consigo seus avanços desarticuladores das práticas e das condições camponesas de vida. Em contrapartida, este estado também apresenta ao longo da sua constituição formas de resistência dos camponeses na terra, além de lutas e demandas à continuidade das suas formas de vida, cultura e identidade. Dentre estas, a escola se constitui como *lócus* da reprodução do modo de vida camponês dentro do paradigma da Educação do Campo. Deste modo, "os sujeitos da luta pela terra vêm, não só corroborando para sua abertura, mas, reivindicando também uma escola do campo" (SOUZA et al, 2016, p. 2).

Neste cenário, insere-se o papel de instituições como a UFG que, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, forja seu posicionamento em relação ao cenário de confronto de paradigmas existentes no campo no estado de Goiás. Nesse sentido, apresentamos a trajetória desta instituição na relação com as causas do campesinato.

3.2 A UFG E A OFERTA DE EDUCAÇÃO AOS POVOS DO CAMPO

A relação da UFG e a Educação do Campo na formação superior inicia-se, oficialmente, com o convênio da instituição e o Pronera. A partir deste programa, a UFG ofertou dois cursos para beneficiários da reforma agrária no ano de 2007, o curso de Pedagogia da Terra, pela Faculdade de Educação (FE/UFG) no campus Colemar Natal e Silva (Regional Goiânia); e o curso de Direito, pela Faculdade de Direito na Regional Goiás (município de Goiás).

Segundo Nogueira Sobrinha (2012) e Fonseca (2013), o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG (turma Salete Strozake) foi realizado por convênio firmado entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Pronera, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e a Via Campesina – liga internacional dos camponeses – que,

nesse curso, foi representada pelos seguintes movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento Camponês Popular (MCP).

Nogueira Sobrinha (2012) acrescenta que a gestação do curso se inicia em 2005, quando os professores da FE/UFG foram procurados pelos movimentos sociais do campo e pastorais da terra, tendo em vista a experiência da instituição com a formação de professores. Contudo, foi longo o processo de negociação dentro e fora da instituição para a criação do curso, firmando-se o convênio no final do ano de 2006.

Findado o processo de criação, houve dois processos seletivos no início de 2007, para o preenchimento das vagas ofertadas. Foram aprovados 77 alunos nessa primeira turma que, por sua vez, formou 59 pedagogos ao final do curso (NOGUEIRA SOBRINHA, 2012).

Esta graduação caracterizava-se como uma formação continuada, pois os estudantes eram professores em exercício nas suas comunidades. Além disso, a organização do curso foi realizada em regime de Alternância de modo que os estudos na universidade estavam organizados em módulos e ocorriam, preferencialmente, entre os meses de janeiro e julho. As atividades fora da universidade ocorreram nas comunidades onde residiam os estudantes, nos períodos entre abril-junho e agosto-dezembro (FONSECA, 2013).

No que concerne ao curso de Direito, Siqueira (2012) relata que tal curso surge a partir da demanda dos setores de educação e de Direitos Humanos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em 2005. Após conversas preliminares e negociações junto ao MST e o MEC, a Via Campesina trouxe, formalmente, a demanda do curso para a Faculdade de Direito da UFG, no município de Goiás.

Ao fim de um processo de debate interno na universidade, em setembro de 2006, foi aprovada a criação da Turma Especial do curso de graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária na UFG-Regional Goiás. Nesta primeira turma, ofertou-se 60 vagas, por meio de um processo seletivo especial. Destas vagas, 48 foram preenchidas por estudantes assentados da reforma agrária e 12, por estudantes agricultores familiares (SIQUEIRA, 2012).

O curso foi organizado em regime de Alternância, e as aulas na universidade ocorreram de março a maio (ou abril a junho), no primeiro semestre; e, de agosto a outubro (ou setembro a dezembro), no segundo semestre, num total de cinco anos ou dez semestres para a integralização da matriz curricular (SIQUEIRA, 2012). Em 2012, a UFG formou 57 bacharéis ao final do curso.

Em 2015, por meio de novo convênio firmado com o Pronera, aconteceu o processo seletivo para a segunda turma especial de graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária na UFG-Regional Goiás. Ingressaram 60 estudantes advindos de estados como Espírito Santo, Piauí, Pernambuco, Mato Grosso, São Paulo, Minas Gerais e Maranhão (FREITAS, 2019). Atualmente, o curso encontra-se em andamento na instituição.

No ano de 2018, foi aprovado na UFG uma turma especial de Agronomia para beneficiários da reforma agrária, vinculada ao Pronera. O curso é desenvolvido na Faculdade de Agronomia, em Goiânia, em regime de Alternância. A matriz curricular é a mesma do curso de Agronomia regular e tem duração de cinco anos e dez meses.

O público beneficiário corresponde a 40 jovens e adultos de famílias de agricultores assentados em projetos criados ou reconhecidos pelo Incra, e do Programa Nacional de Crédito Fundiário de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto nº 6.672, de 2 de dezembro de 2008. Também são favorecidas as demais famílias cadastradas pelo órgão agrário, em atenção ao item 2.8, inciso IV, do Manual de Operações do Pronera/2016, a exemplo de famílias acampadas e a serem assentadas, remanescentes de quilombolas, extrativistas, desde que sejam beneficiárias de ações e programas coordenados pelo Incra, com identificação em normativas próprias (UFG, 2018).

Por meio dessas experiências, com a formação de sujeitos do campo nestas graduações, a UFG constrói uma trajetória de responsabilidade social com este público. Mediante essa história a Universidade firma um compromisso com a questão do campesinato. Nesse contexto de construção de uma trajetória sensível às questões campesinas a decisão em oferecer novas experiências de formação aos sujeitos do campo torna-se parte de uma consciência social da instituição.

3.2.1 A LEdoC/UFG-Regional Goiás: o caminho percorrido

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFG (LEdoC/UFG), Regionais Catalão e Goiás, foram criados a partir da concorrência no Edital de Seleção de 31 de agosto de 2012, e aprovados pela Portaria N.º 72, de 21 de dezembro de 2012, N.º 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), publicada no Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 2012 e autorizados pela Resolução Consuni n.º 21/2013, de 17 de maio de 2013.

O edital de seleção N.º 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC prevê, para os cursos selecionados, 15 vagas para professores com dedicação exclusiva, três vagas para profissionais técnico-administrativos e um custeio na ordem de R$ 4.000,00 por estudante, no primeiro ano de funcionamento do curso. Sobre esta questão, Paula (2020) argumenta que a oportunidade de vaga para professores e técnicos administrativos, assim com a oferta do recurso específico impulsionaram a elaboração de projetos para concorrer ao edital nº02/2012 por pessoas que, por vezes, não estavam envolvidas no debate sobre a Educação do Campo. Um perfil que não legitimou dentro das instituições as propostas aprovadas no edital.

Na UFG, como resultado da oferta dos cursos, foram abertos concursos para docentes que atuariam na Licenciatura em Educação do Campo. Na regional Goiás, temos, no ano de 2020, um número de 13 docentes atuando em regime de dedicação exclusiva, com carga horária de 40 horas semanais. Dos técnicos-administrativos, temos duas técnicas administrativas na secretaria do curso e uma técnica na função de secretariado executivo da Unidade Acadêmica de Ciências Humanas (UAECH) e que, portanto, não atende somente ao curso de Educação do Campo.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG-Regional Goiás é um curso presencial, que funciona no regime de Alternância e oferta a formação na área de Ciências da Natureza. O mesmo é oferecido, preferencialmente, no período noturno na UAECH da Regional Goiás da UFG, localizada na Avenida Bom Pastor, Centro, Goiás-GO (UFG, 2017).

A LEdoC/UFG-Regional Goiás oferece 40 vagas anuais, com o ingresso a partir de um processo seletivo via vestibular específico, realizado pelo Centro de Seleção da UFG. O curso tem duração mínima de oito semestres que devem ser integralizados em, no mínimo quatro anos, com carga horária total de 3.200 horas. O egresso do curso será denominado Licenciado em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza (UFG, 2017).

Ademais, o curso funciona em regime de Alternância entre o Tempo Universidade (TU) e TC, de modo que o TU corresponde ao período em que os graduandos estão na universidade frequentando a maioria dos componentes curriculares do curso, enquanto no TC os discentes retornam para suas comunidades, mantendo o vínculo com as mesmas e sendo orientados em seus estudos de formação.

Para historicizar o percurso seguido durante a implementação da LEdoC na UFG-Regional Goiás, retomamos o ano de 2013. Neste período, após o término do processo de aprovação do curso, foi realizada uma série de concursos para a constituição do quadro de formadores e, ao final do ano, o primeiro processo seletivo para a entrada dos estudantes no curso.

O primeiro processo seletivo realizado pelo Centro de Seleção da UFG, para seleção dos discentes do curso, ocorreu via vestibular específico. O edital de seleção previa 60 vagas para ingresso no primeiro semestre de 2014 e condicionava a participação dos candidatos aos seguintes critérios:

> 2.1 O programa será destinado aos professores que atuam no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo localizadas em áreas rurais de municípios com menos de 50 mil habitantes.
> 2.1.1 O programa também será estendido às pessoas que atuam em escolas ou instituições rurais em atividades educativas direcionadas à jovens e adolescentes (UFG, 2013, p. 1).

Estes condicionantes tinham por objetivo concretizar que o curso fosse destinado aos sujeitos do campo atendendo ao que dispõe o Pronacampo, que estipula "como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior" (BRASIL, 2013, p. 10).

Para a garantia desta prioridade, no ato da matrícula era exigido dos aprovados, além dos documentos solicitados aos demais cursos, os seguintes comprovantes:

> c) documento oficial que comprove o exercício do magistério em escola do campo (para professores);
> d) documento oficial que comprove atuação/vínculo em escolas ou instituições rurais em atividades educativas direcionadas à jovens e adolescentes (UFG, 2013, p. 15).

No entanto, na tentativa de atender às especificidades do curso, a solicitação desses documentos causou transtornos no momento da matrícula, já que parte dos aprovados não possuía vínculos formais com as escolas do campo; apesar de serem, em grande parte, pertencentes às famílias de assentados ou agricultores, e, em número menor, sujeitos que apesar de viverem na área urbana tinham como desejo trabalhar em escolas do campo.

Para que a questão fosse resolvida, depois de diálogo com a coordenação de curso, o Centro de Gestão Acadêmica (CGA) da Regional Goiás passou a considerar como documento válido uma carta redigida e assinada pelos sindicatos rurais, que comprovaria o vínculo do candidato aprovado com o campesinato e, portanto, enquadrando-o ao perfil desejado aos educadores do campo.

Após este fato, o início das atividades regulares do curso, para o primeiro semestre de 2014, foi adiado para aguardar pela contratação dos professores formadores. Com a chegada dos primeiros professores, formou-se uma equipe de seis formadores das seguintes áreas: dois

do serviço social, um da filosofia, um do ensino de química, um do ensino de biologia e um do ensino de matemática.

Dentre as primeiras atividades da equipe de formadores pode-se destacar: o planejamento dos tempos formativos e das disciplinas, a divulgação do próximo edital de seleção para o curso e a revisão do PPC. Ainda no mês de abril, a coordenação do curso planejou uma formação com os professores formadores recém-ingressos na LEdoC. Parte das atividades de formação foram orientadas pela professora Doutora Beatriz Hanff, do curso de Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A EduCampo, nesta universidade, iniciou a sua primeira turma em agosto de 2009. Portanto, com uma trajetória maior, a professora organizou sua fala no sentido de repassar os princípios básicos da Educação do Campo na UFSC. Explicou a matriz curricular do curso e os caminhos escolhidos para dinamizar o regime de Alternância daquele e, assim, essa atividade contribuiu, significativamente, na orientação do corpo docente da LEdoC na Regional Goiás.

O trabalho de planejamento e escrita do PPC tornou-se uma tarefa árdua, conflituosa e que custou muitas horas de trabalho. No decorrer do processo da primeira versão, tentou-se contemplar questões importantes do curso, além de atender ao Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da UFG (Resolução CEPEC N.º 1122 de 2012), que normatiza os elementos do documento como: fundamentos políticos, filosóficos, teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização, bem como as formas de implementação e avaliação do curso. Buscou-se, também, contemplar elementos fundamentais à formação de professores do Campo, tais como o regime de Alternância e a participação dos movimentos sociais.

Durante esta tarefa, na tentativa de orientar o trabalho, utilizou-se como referência os Projetos Pedagógicos de Curso de outras Licenciaturas em Educação do Campo vigentes no país, entre eles: o PPC da LEdoC da UnB e o PPC da EduCampo da UFSC.

Nesse processo de construção do PPC, os componentes curriculares do curso foram organizados em disciplinas. Estas se dividiam em eixos formativos que, por sua vez, compreendiam tanto as atividades do TU, quanto as atividades do TC. Todavia, a proposta inicial de organização do regime de Alternância previa que “o Tempo Universidade (TU) tem a duração aproximada de 117 dias, ou seja, 62 dias nos meses de julho e agosto e 55 em janeiro e fevereiro de cada ano do curso, organizados em dois períodos (matutino e noturno)” (UFG, 2013, p. 16).

Esta proposta inicial coaduna com os objetivos da Educação do Campo, no sentido de que possibilita o não afastamento do sujeito do campo de sua realidade, deixando de viver no campo, assim como facilita o acesso e permanência no curso de professores em exercício nas

escolas do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Contudo, após um processo longo de negociação na instituição, essa primeira proposta não se efetivou. No diálogo do curso com a Pró-reitoria de Graduação (Prograd) sobre a oferta e organização dos componentes curriculares com vistas à institucionalização do curso, não foi possível realizar a proposta original. O curso deveria ofertar as disciplinas em regime semestral, como os outros cursos da instituição.

Desse modo, a primeira turma do curso iniciou as aulas em 6 de maio de 2014. Neste dia os alunos foram recepcionados na instituição pela equipe de professores do curso e a gestão da regional que, além de apresentar as boas vindas da universidade, construiu um momento de orientações sobre o funcionamento da instituição e do curso.

A primeira semana constituiu-se de um momento de aprendizado e expectativas; houve momentos de diálogo e conhecimento mútuo entre a equipe de professores formadores e os discentes. Foram expostos, nesses momentos de diálogo, as histórias de vida, de luta pela terra e as esperanças de uma educação comprometida com a causa do campesinato. Ao mesmo tempo, neste primeiro contato estabeleceu-se um perfil da turma.

Entre os estudantes desta primeira turma existiam professores e funcionários em exercício nas escolas do campo do município de Goiás, jovens e adultos beneficiários da reforma agrária e, também, outros estudantes residentes na área urbana do município. A partir desse perfil, uma decisão foi estabelecida em relação à organização do TU. Como o semestre precisava ser finalizado dentro do calendário da Universidade, ainda no mês de julho, e as aulas estavam previstas para acontecerem em período integral, foram desenvolvidas nos períodos matutino e noturno. Dessa forma, o curso escolheu por manter o período vespertino livre para que os discentes, professores e funcionários da rede pudessem conciliar o trabalho e a sua formação superior. No entanto, isso resultou em uma jornada árdua para aqueles que precisavam sair cedo de sua comunidade campesina, ir para a cidade participar das aulas, regressar por distâncias longas para exercer as jornadas de trabalho nas escolas rurais e, ao fim do dia, retornar à cidade para novamente participar das aulas no período noturno.

Assim, esse primeiro semestre de funcionamento do curso foi atípico. O início do semestre foi tardio, pois houve um processo longo até a chegada dos professores para assumirem as atividades. Quando os primeiros chegaram, assumiram as atividades de planejamento, formação e reelaboração do PPC do curso, conforme mencionado anteriormente. Depois, apesar do início das aulas no mês de maio, ainda era necessário que se adequassem ao calendário da universidade, finalizando-o no mês de julho. Para que o semestre fosse integralizado dentro das orientações da universidade os TU e TC foram reduzidos.

No TU não foi possível ofertar todas as disciplinas previstas no PPC do curso para o primeiro semestre. Haja vista que nem todos os professores haviam tomado posse na universidade.

A organização do semestre reduzido, somado ao fato de as disciplinas serem ofertadas em dois períodos, matutino e noturno, foram obstáculos à conciliação das atividades do curso com as atividades dos estudantes, que trabalhavam nas escolas e daqueles que não podiam se afastar da propriedade.

Muitos estudantes não conseguiram integralizar todos os componentes curriculares do semestre, o que, ao longo do tempo, resultou em evasão. A procura por alternativas e dinâmicas que melhor favorecessem o processo de ensino-aprendizagem ao longo dos semestres seguintes foi constante.

Aos poucos, era possível encontrar caminhos, conhecer melhor o território e fazer escolhas. Entre elas, pode-se destacar a reorganização dos períodos de aula e a reformulação do PPC.

Em relação ao PPC do curso, ainda durante o trâmite dentro da universidade para aprovação da primeira versão, o curso, sob orientação do CGA, fez modificações importantes no documento com objetivo de atender a Resolução CNE/CP n.º 02 de 2015[16]. Como resultado foram alterados, principalmente, alguns componentes curriculares, a redução da carga horária e o turno de funcionamento do curso.

Após muito diálogo entre os alunos e o colegiado do curso, no primeiro semestre de 2016, as disciplinas do TU passaram a se concentrar no período noturno e aos sábados, no período matutino. Dessa forma, foi possível aos discentes trabalhadores, principalmente, os professores e funcionários da SME, melhor conciliar o curso de formação superior, sua jornada de trabalho e o cuidado na propriedade.

Outro aspecto que merece discussão é a questão do orçamento do curso. Como previsto no edital de criação (Edital N.º 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC), o curso recebeu o valor de R$4.000,00 de custeio por aluno no seu primeiro ano de aprovação, em 2013. Este recurso foi repassado ao curso também no ano de 2014. Nos dois anos seguintes, 2015 e 2016, o MEC enviou recurso menor às LEdoCs, sendo este orçamento encerrado completamente a partir de 2017.

[16] A Resolução CNE/CP nº 02 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.

No ano de 2013, como o curso ainda não havia realizado seu primeiro processo seletivo, portanto permanecia sem alunos. Dessa forma, o recurso chegou à universidade, mas não foi repassado ao curso. Nos anos seguintes, o recurso que chegava à universidade ficou sob responsabilidade administrativa da Pró-Reitoria de Administração e Finanças (PROAD) da UFG, de maneira que diretamente à coordenação do curso, sob anuência da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) fazia o empenho do recurso junto a PROAD.

O recurso destinado pelo MEC à LEdoC/UFG Regional Goiás tinha como objetivo assegurar o processo de implementação do mesmo e garantir condições de permanência, moradia e alimentação aos estudantes. Buscando atender estes objetivos, durante o período de implementação do curso foi possível adquirir mobiliário, material de consumo, equipamentos de informática e materiais de laboratório.

Em relação às condições de permanência dos estudantes na universidade, a instituição adotou a política de repasse do benefício em espécie, que era feito diretamente pela PROAD em contas pessoais dos estudantes. Essa escolha justificou-se pela dificuldade da instituição em selecionar pessoas jurídicas que tivessem condições de concorrer a licitações para o fornecimento de hospedagem e alimentação. Experiência e dificuldade que a Regional Goiás vive desde a oferta da 1ª turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária.

Desta maneira, os discentes da LEdoC na UFG (tanto da Regional Goiás quanto da Regional Catalão) recebiam semestralmente o repasse do benefício. De modo que esse benefício assegurou que cada aluno ficasse responsável por seu alojamento e alimentação durante o TU.

Apesar de a UFG retirar de sua responsabilidade estas questões, o processo de administração e repasse dos benefícios, por vezes, gerou situações de tensão entre os estudantes e a coordenação de curso; e entre a coordenação de curso e a PROAD. Fato que, aliado a outras condições de desenvolvimento do curso, somou-se às causas e às reinvindicações estudantis e culminou na ocupação pelos estudantes do prédio da UAECH, que abriga a LEdoC na Regional Goiás no segundo semestre de 2016.

Enfim, todas as experiências durante o processo de implementação do curso construíram a identidade da LEdoC na UFG-Regional Goiás. Vários foram os pontos de conflito entre os sujeitos envolvidos. Mas também, muitos eram os momentos de aprendizado, crescimento mútuo e companheirismo no decorrer destes primeiros anos. De modo geral, entre avanços, pausas e recuos constituiu-se o aprendizado da luta que faz parte da formação de professores do campo em Goiás.

3.2.2 O PPC da LEdoC: um olhar sobre a formação em Ciências da Natureza

Nesta parte do texto, falamos sobre o Projeto Pedagógico do Curso[17], com a intenção de compreender de que forma os componentes curriculares das Ciências da Natureza estão organizados para alcançar os objetivos da Educação do Campo. Dentre estes objetivos destacamos a organização dos componentes curriculares para atender a Pedagogia da Alternância e a relação entre as áreas das Ciências da Natureza, do Ensino de Ciências e da Educação do Campo.

Entendemos que o PPC analisado materializa as intencionalidades para com a formação inicial dos professores do campo na Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás. Portanto, a partir de um compromisso coletivo baseado em opções político-pedagógicas para a formação desses sujeitos e para a materialização do curso em questão.

Os PPCs de graduação da UFG devem basear-se no disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394 de 20/12/1996 e suas alterações e regulamentações, nas Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da UFG (UFG, 2012).

No âmbito desta regulação, o PPC da LEdoC/UFG – Regional Goiás – foi elaborado para a implementação da primeira turma do curso no ano de 2014 e, no ano de 2016, reestruturado, a fim de incorporar reflexões e posicionamentos pedagógicos e políticos que compõem o perfil do curso. Esta última versão do documento, encontra-se em vigência e serviu de corpus documental para a presente pesquisa.

Para análise deste documento selecionamos os marcos normativos da Educação do Campo e da formação de professores (VIDE APÊNDICE B) a seguir:

- Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;

- Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura;

[17] O curso foi avaliado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP no período de 22 a 25 de agosto de 2018.

- Resolução CNE/CEB n.º 02 de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

- Decreto nº7352, de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Pronera.

- Resolução nº 2, CNE/CP de 2015, que 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.

3.2.2.1 Do perfil profissional, dos objetivos e dos princípios do curso

Ao voltar o olhar para o documento, é possível perceber que o curso se compromete com a formação, tanto dos profissionais da educação que ainda não são licenciados na área de ciências da natureza, quanto de outros sujeitos do campo que queiram desenvolver atividades educativas nas escolas do campo. Além disso, assume o compromisso de preparar os licenciandos para a docência e gestão de atividades educativas voltadas às populações campesinas.

Nesse sentido o documento traz os seguintes objetivos propostos pelo curso:

> - Subsidiar formação e capacitação de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem formação para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
> - Contribuir na formação de educadores para a gestão de processos educativos e estratégias pedagógicas que visem o desenvolvimento de sujeitos autônomos para atuarem na realidade social do desenvolvimento de áreas rurais; (UFG, 2017, p. 11).

Desta forma, os objetivos vão ao encontro do que estabelece o Decreto nº 7352, de 2010 que, por sua vez, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera.

> Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:
> IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;
> VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

> VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

E ainda mais, integra uma formação que prepara os profissionais da educação do campo para além da docência, coadunando com o que destaca Molina (2012) sobre o perfil de educador do campo proposto e materializado nas práticas formativas que abrangem dimensões essenciais da Educação do Campo. Nesse contexto:

> [...] a formação de um educador deve prepará-lo para intervenções e para a condução de processos pedagógicos que ocorram para muito além do espaço escolar, integrando-se às dimensões do trabalho e da luta social e política dos camponeses para como tal continuarem existindo (MOLINA, 2012, p. 245).

Sobre outro aspecto, no que concerne ao ensino de ciências o projeto destaca que a oferta de vagas é direcionada para atender "a falta de professores na área de Ciências da Natureza. Isso significa uma alternativa para suprir a necessidade de profissionais qualificados que atuem nas disciplinas de Química, Física e Biologia de maneira integrada e interdisciplinar" (UFG, 2017, p. 09).

Nesse sentido, o projeto de curso indica uma perspectiva de formação por área do conhecimento que primeiro se justifica pela alta demanda de profissionais destas áreas que possam atender as escolas do campo, haja visto o déficit na formação de professores de ciências no Brasil.

Corroborando com esta informação o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta os dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2018, indicando que nos anos finais do Ensino Fundamental em torno de 61% dos docentes da área de Ciências da Natureza apresentam formação superior em licenciatura na área. No entanto, no que concerne ao Ensino Médio em que a área de Ciências da Natureza está dividida entre as disciplinas de Biologia, Física e Química os números indicam realidades diferentes para as áreas. Enquanto em Biologia, 79% dos docentes são licenciados na área, em química é em torno de 62% e, em Física, não chega a 45% de professores licenciados nesta área do conhecimento (INEP, 2014). Vale ressaltar que os dados apresentados se referem ao conjunto de unidades educacionais brasileiras e não contemplam de maneira específica as escolas do campo.

Na tentativa de compreender este cenário, fazemos um recorte para o município de Goiás, região em que o curso está inserido. Em pesquisa sobre o perfil dos professores de Ciências da Natureza das escolas do campo deste município, Oliveira, Freitas e Shuvartz (2017)

identificaram quatro escolas municipais localizadas no campo que atendem a segunda fase do Ensino Fundamental. Nestas escolas atuam nove professores da disciplina Ciências da Natureza e destes, sete participaram da pesquisa.

Entre os sujeitos da pesquisa, apenas um possui formação inicial na área de ciências. Entre os seis professores restantes, uma não possuía formação em nível superior, somente magistério e os outros, graduação em áreas diferentes como pedagogia, matemática e geografia.

Dados do MEC, apresentados em reunião técnica[18] com os coordenadores das Licenciaturas em Educação do Campo, a partir das avalições de curso, corroboram com a realidade sobre a demanda por profissionais da educação nas escolas do campo, conforme a Tabela 02 a seguir.

TABELA 2 - RELAÇÃO ENTRE DEFASAGEM DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO DE GOIÁS E CAPACIDADE DE OFERTA DE PROFISSIONAIS CEDIDA PELAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFG E UFCAT

Número de unidades escolares do campo em Goiás.	527 unidades escolares
Número de professores atuando nas escolas do campo em Goiás.	4.216 professores
Número aproximado da defasagem de professores para as escolas do campo.	1.303 professores
Capacidade de oferta de licenciados cedida pelas Licenciaturas em Educação do Campo da UFG e UFCat no quadriênio 2015-2018.	265 licenciados
Potencial contemplado (%) – Relação entre demanda da rede de ensino *vs.* capacidade oferta das Licenciaturas em Educação do Campo.	As Licenciaturas contemplam 19,04% da demanda.

Fonte: Ministério da Educação. Resultados da Consultoria Procampo, 2019. Documento não divulgado.

Este cenário nos indica que, em relação à formação inicial dos docentes no estado de Goiás, há uma demanda real por profissionais habilitados para a docência em Ciências Naturais nas escolas do campo.

[18] Esta reunião foi chamada pelo MEC para devolutiva aos coordenadores de curso das Licenciaturas em Educação do Campo da consultoria do PROCAMPO no Edital n.º 12/2018. A mesma ocorreu nas dependências da UFG em junho de 2019.

Sob outro aspecto, uma segunda justificativa para a formação por área, aproxima de uma formação de professores que rompe com a lógica da fragmentação do conhecimento, rompendo as fronteiras disciplinares e buscando compreender a realidade de forma complexa. Nesse sentido, abre caminho para o diálogo entre as diferentes disciplinas científicas.

Dessa forma, encontramos no PPC o trecho a seguir sobre a interdisciplinaridade no curso:

> Assim, pensar e colocar em prática a interdisciplinaridade no âmbito da LEdoC requer voltar nossa atenção para os aspectos culturais dos futuros professores, como também na realidade dos licenciandos e da comunidade na qual a escola está inserida, pois "se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores." (Fazenda, 2008, p. 17), assim como uma imersão no que se entende por escola. [...] Sabemos, contudo, ser esse um desafio a ser enfrentado como meta na formação de professores, com sensibilidade para o novo, ousados na tentativa de estabelecer pontes não somente entre disciplinas de diferentes áreas, como também entre as disciplinas e o conhecimento que é gerado pelas culturas locais em que estão inseridos (UFG, 2017, p. 15).

A partir dos excertos, é possível perceber que o curso sinaliza a importância de estratégias de rompimento do conhecimento compartimentado e que é necessário incluir o diálogo de saberes entre o conhecimento científico e os aspectos culturais do contexto dos estudantes e de suas comunidades. No entanto, apesar de expressar um alinhamento com a interdisciplinaridade e o reconhecimento do diálogo de saberes o documento não demonstra em linhas claras como se propõe a executá-los neste curso.

Sob outro aspecto, nesta leitura e análise do documento, chama a atenção os princípios que orientam a formação de professores vinculados às questões do campesinato, com destaque para:

> [...]construir uma política de formação de professores que se identifica com as questões do campo. Esta observação deve-se à compreensão das reivindicações das organizações e dos movimentos sociais, do trabalho de docentes e pesquisadores na área e da intencionalidade política de instituir uma Educação do Campo voltada para a realidade dos sujeitos que vivem no e do campo. Uma educação que se constitua com os ideais da práxis dos movimentos e organizações sociais, tendo como princípios a Filosofia da Educação Freiriana, que implica teoria e prática advindas das condições de vida dos trabalhadores do campo. Isso se configura como um dos pilares da formação de professores a partir da Pedagogia da Alternância (UFG, 2017, p. 09).

Entende-se que o documento afirma uma preocupação com a formação docente voltada às questões do campesinato, o que é respaldado pelo artigo 13, no inciso I da Resolução n. º 01 de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,

quando dispõe sobre o processo de formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo a observância de:

> I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo (BRASIL, 2002).

Ao mesmo tempo, o PPC sinaliza a presença da Educação Popular, identificada pelos pressupostos freirianos, como princípio do curso, reconhecendo o movimento de práxis na formação de professores como alicerce para transformação das condições de vida do campo e da própria transformação docente.

Em relação às matrizes da Pedagogia do Movimento, que constituem pilares da Educação do Campo, a categoria cultura é apresentada quando se discute a interdisciplinaridade. No entanto, a luta social e a história dos trabalhadores do campo não é apresentada no texto.

Ademais, não é possível identificar uma postura mais alinhada com os referenciais da Pedagogia Socialista e em suas dimensões do trabalho como princípio educativo, a auto-organização, a coletividade e a metodologia dos complexos.

Logo, por esse ângulo entendemos que a formação de professores proposta no documento, expressa uma compreensão da Educação do Campo que se aproxima da proposta de práxis como transformação do próprio sujeito e da realidade do campesinato, tomando como referencial as propostas freirianas. Mas, ao mesmo tempo, ignora as experiências e matrizes pedagógicas forjadas pelo protagonismo dos trabalhadores do campo na luta pela terra dentro dos movimentos sociais.

3.2.2.2 Estrutura curricular do curso

A estrutura curricular da LEdoC compreende as disciplinas curriculares, divididas em três núcleos estruturantes, Comum, Específico e Livre; o Estágio Supervisionado Obrigatório e as Atividades Complementares, totalizando as 3200 horas necessárias à sua integralização (UFG, 2017, p. 21), como pode ser observado na Tabela 03.

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO CURSO

DISTRIBUIÇÃO	CARGA HORÁRIA
Núcleo Comum	1536
Núcleo Específico	768
Núcleo Livre	192
Estágio Obrigatório	400
Atividades Complementares	304
Total	3200

Fonte: PPC da LEdoC (UFG, 2017, p. 94)

Em relação à estrutura curricular, a Resolução CEPEC/UFG n. º 1122 de 2012 propõe que cada curso deve ser composto por um núcleo comum, um núcleo específico e um núcleo livre. Ao analisar o PPC, é possível observar que as disciplinas da área de Ciências da Natureza[19] e do Ensino de Ciências compõem o núcleo específico do curso, com 768 horas totais.

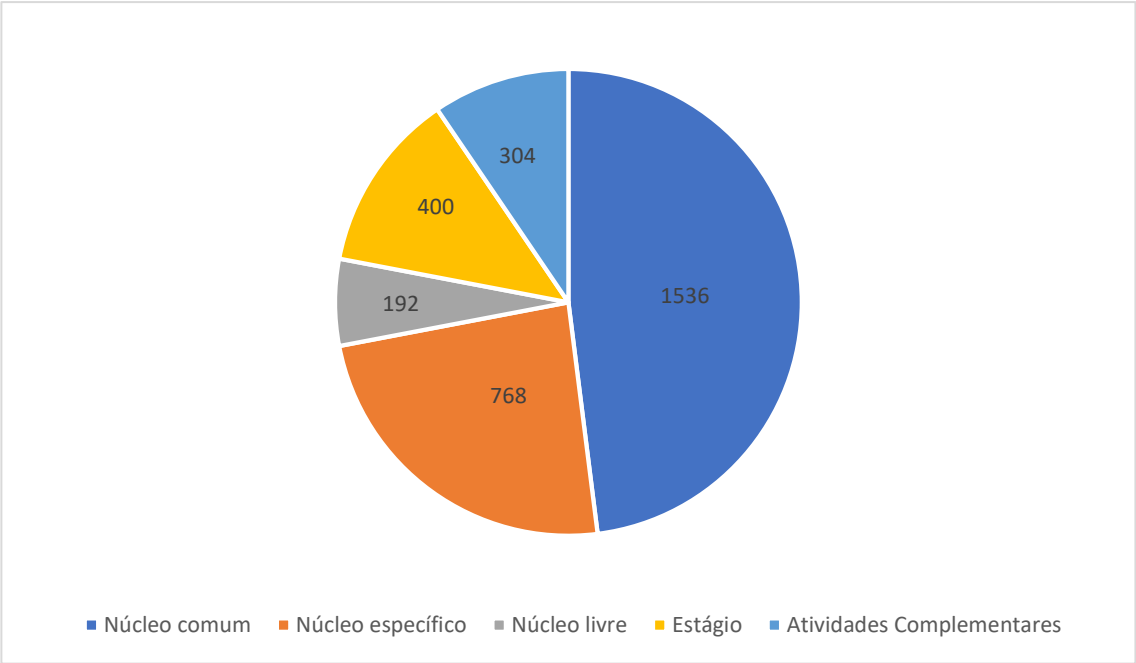
O Núcleo Comum compreende as disciplinas que possibilitam o suporte teórico-metodológico das áreas humanas, sociais, exatas e agrárias (pedagogia, filosofia, matemática, língua portuguesa, língua brasileira de sinais, agronomia, psicologia, serviço social) de maneira constitutiva e fundamental. Fazem parte, ainda, as atividades integradoras, que compõem as práticas de TC, designadas pelas disciplinas de Experiência Compartilhada (EC) (I a IV) e de Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (UFG, 2017). Ao todo o núcleo comum possui 1536 horas.

O Núcleo Livre, por sua vez, é composto por disciplinas de caráter teórico ou prático que o licenciando tem oportunidade de cumprir em qualquer curso da universidade, a fim de integralizar a carga horária de 192 horas.

Além dos núcleos estruturantes, soma-se à formação docente no curso, 400 horas de Estágio Supervisionado Obrigatório e 304 horas de Atividades Complementares. A Figura 3, a seguir, mostra como a carga horária da matriz curricular está dividida proporcionalmente.

[19] A área de Ciências da Natureza, no curso, é composta pelos componentes curriculares de Biologia, Física e Química.

FIGURA 3 - GRÁFICO DE DIVISÃO DA CARGA HORÁRIA NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO



Fonte: Produzido pela autora (2020), com base em PPC da LEdoC/UFG – Regional Goiás.

Nota-se, ao observar a Figura 3, que quase metade do curso corresponde ao Núcleo Comum, um quarto ao Núcleo Específico e o restante está dividido entre Núcleo Livre, Estágio e Atividades Complementares.

No que concerne à legislação, a Resolução n. º 02 CNE/CP de 2015, que define as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior em seu artigo 13, estabelece:

> § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:
> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
> II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
> III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
> IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

A distribuição da carga horária da formação inicial docente, conforme estabelece esta legislação está atendida em partes no PPC. Em relação à carga horária total e sua duração, aos componentes desta carga horária, como o Estágio Supervisionado, as atividades formativas dos

núcleos e as Atividades Complementares, o curso atende ao que dispõe a Resolução n. º 02 CNE/CP de 2015. Contudo, o PPC quando explicita a distribuição da carga horária não contempla a Prática como Componente Curricular, elemento que só é discutido ao final do documento.

A partir da leitura e observação da matriz curricular no PPC da LEdoC, propomo-nos a descrever e analisar os componentes curriculares do curso, no que diz respeito a sua distribuição em relação aos conhecimentos do campo teórico da Educação do Campo.

Para isso partimos do que estabelece a legislação. Primeiramente, a Resolução CNE/CEB n.º 01 de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, observa no artigo 13, que na formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, deverão estar presentes os seguintes componentes:

> I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
> II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Em seguida, a Resolução CNE/CEB n.º 02 de 2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Neste documento, o artigo 7º, parágrafo 2º estabelece que:

> § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

E por fim, o Decreto nº 7352 de 2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo (Pronacampo) e sobre o Pronera. No artigo 2, o referido Decreto fixa como princípios da Educação do Campo o “III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”. Em relação à formação de professores, no artigo 5º estabelece que:

> § 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o

> campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Apoiados nos textos destas políticas públicas, buscamos nos componentes curriculares do curso aqueles que discutem a Educação do Campo e, em especial, os que destacam as questões sobre:

- o protagonismo dos sujeitos do campo na luta e efetivação de uma educação que seja *no* e *do* campo;
- propostas pedagógicas que sejam alicerçadas na perspectiva de Educação do Campo;
- reflexões relativas aos processos formativos na interação urbano e rural.

Esses elementos, no nosso entendimento, compõem princípios importantes destacados pela política pública que devem permear a formação de professores do campo.

Nesse contexto, analisando a matriz curricular e as ementas das disciplinas é possível dizer que no Núcleo Comum estão distribuídas as disciplinas que abordam de forma exclusiva a questão do campesinato. Da carga horária de 1536 horas deste núcleo, 544 horas representam essas disciplinas que abordam o campo, os seus sujeitos, a agroecologia e a Educação do Campo, como pode ser observado no Quadro 06. Desta forma, estas disciplinas representam 17% do total do curso.

QUADRO 4 - DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM QUE ABORDAM DE FORMA DIRETA AS QUESTÕES DO CAMPO

Nº da disciplina na matriz	**Disciplina**	**Carga Horária**	**Período**
01[20]	Capitalismo e Questão Social	32	1º
04	Estado, Políticas Públicas da Educação do Campo	32	1º

[20] Todas as disciplinas apresentadas serão representadas pelo número da disciplina na matriz curricular do curso a fim de facilitar a identificação de cada uma ao longo do texto.

09	Experiência Compartilhada I	64	1º
17	Experiência Compartilhada II	64	2
11	Infância, juventude e família no campo	32	2º
25	Experiência Compartilhada III	64	3º
21	Questão rural, urbana e movimentos sociais	32	3º
23	Manejo de ecossistemas para a produção I	32	3º
32	Campo, periferias urbanas e processos migratórios	32	4º
33	Experiência Compartilhada IV	64	4º
29	Manejo de ecossistemas para a produção II	32	4º
45	Técnicas para o desenvolvimento da agricultura sustentável de base agroecológica	32	6
58	Relações Étnico-Raciais e a Educação do Campo	32	7
CARGA HORÁRIA TOTAL		**544**	

Fonte: Produzido pela autora (2020), com base em PPC da LEdoC/UFG – Regional Goiás (UFG, 2017).

No Núcleo Comum (NC) há a presença de outras disciplinas que, apesar de não abordarem de forma direta a questão do campesinato, propõem o diálogo de seus conteúdos com essas questões. Logo, no Quadro 5 apresentamos as disciplinas que fazem relação, na ementa ou em sua bibliografia, com a Educação do Campo ou sugerem uma contextualização do conhecimento científico da disciplina com o contexto do campo. Da carga horária total do Núcleo Comum, 1536 horas, há 320 horas que representam essas disciplinas, o que corresponde a 10% do total do curso. O Quadro 07 a seguir explicita esta discussão.

QUADRO 5 - DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM QUE DIALOGAM COM O CONTEXTO DO CAMPO

N.º da disciplina na matriz	**Disciplina**	**Período**	**Núcleo**	**Carga Horária**	**Ementa**
07	Aspectos Histórico-culturais da Matemática e da Educação Matemática	1º	NC	32	Perspectivas histórico-culturais da Matemática e da Educação Matemática. A Educação Matemática como área de ensino e pesquisa. Tendências em Educação Matemática e Educação do Campo.
24	Pesquisa e produção do conhecimento em Educação	2º	NC	32	A pesquisa enquanto processo dinâmico na construção do conhecimento; Questões gerais sobre métodos e projetos de pesquisa; Tipos de trabalhos acadêmicos; Organização e sistematização para a elaboração de seminários de socialização das atividades desenvolvidas no Tempo-

					Comunidade.
15	Matemática Básica I	2º	NC	32	Divisibilidade. MMC e MDC. Fatoração e produtos notáveis. Polinômios. Equações do 1º e do 2º grau. Inequações do 1º grau. Razão e proporção. Medidas Agrárias. Aplicações contextualizadas na realidade do campo.
20	Organização dos processos educativos I	3º	NC	32	A organização do processo educativo nas escolas regulares e espaços educativos. O educador-gestor. Planejamento Institucional. Os processos de organização curricular. Aspectos conceituais da Organização Escolar. (Apesar de não ter referência clara a Educação do Campo, esta disciplina apresenta na bibliografia referenciais teóricos da área).
36	Teorias da Educação I	4º	NC	32	Fundamentos epistemológicos da educação. Evolução das teorias da educação. A prática pedagógica e os novos paradigmas das ciências sociais: psico-bio-sócio-cultural, WALLON, PIAGET, VIGOTSKY e FREIRE. (Apesar de não ter referência clara a Educação do Campo, esta disciplina apresenta na bibliografia referenciais teóricos da área).
53	Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação	4º	NC	64	Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação – A Educação como processo social; a educação brasileira na experiência histórica do ocidente; a ideologia liberal e os princípios da educação pública; sociedade, cultura e educação no Brasil: os movimentos educacionais e a luta pelo ensino público no Brasil, a relação entre a esfera pública e privada no campo da educação e os movimentos da educação popular.
36	Teorias da educação II	5º	NC	32	Tendências Pedagógicas: Clássicas e Contemporânea; Contextualização das teorias do pensamento pedagógico e suas relações com a educação do campo.
60	Matemática Básica III	8	NC	32	Geometrias e suas aplicações no campo.

59	Direitos Humanos e Inclusão	8	NC	32	Bases conceituais e históricas dos Direitos Humanos. Os Direitos Humanos no mundo e no Brasil. As lutas e organizações do campo em prol dos Direitos Humanos e a Inclusão.
CARGA HORÁRIA TOTAL				**320**	

Fonte: Produzido pela autora (2020), com base em PPC da LEdoC (UFG, 2017).

Na tentativa de identificar se o Núcleo Específico (NE) mantém o diálogo com essas temáticas, procuramos nas ementas e bibliografias das disciplinas elementos que indiquem essa relação. Por conseguinte, no Quadro 6 apresentamos as disciplinas que fazem relação na ementa ou em sua bibliografia à área de Educação do Campo ou sugerem uma contextualização do conhecimento científico da disciplina com o contexto do campo.

Neste quadro, é possível perceber que há nove disciplinas, do Núcleo Específico, totalizando 416 horas de momentos formativos em que as ementas ou bibliografias possibilitam estabelecer relações com o contexto do campo.

QUADRO 6 - DISCIPLINAS DO NÚCLEO ESPECÍFICO QUE DIALOGAM COM O CONTEXTO DO CAMPO

Nº da disciplina na matriz	**Disciplina**	**Período**	**Núcleo**	**Carga Horária**	**Ementa**
14	Fundamentos da Química aplicados à Química dos solos, água e atmosfera.	2º	NE	32	Conteúdos básicos de Química que estejam em relação com os requisitos das questões ambientais no contexto da educação do campo, poluição da água e problemas ambientais. Ligação Iônica e Molecular, Fórmula da molécula e sua estrutura, polaridade, forças intermoleculares, Soluções químicas: cinética, sistemas em equilíbrio; reações ácido-base; reações redox, precipitação.
16	Tópicos em Física I: Fundamentos da Física e o contexto do cotidiano do campo.	2º	NE	32	Conceitos básicos de Mecânica aplicada à Educação do Campo: Leis de Kepler; Leis de Newton; trabalho; leis de conservação da energia.
18	Tópicos em Física II: Termofísica e	3º	NE	32	Conceitos de temperatura e calor. Máquinas térmicas. Leis da Termodinâmica e suas aplicações a

	aplicações no Campo.				Educação do Campo.
34	Tópicos em Física IV: Eletromagnetismo	5º	NE	32	Carga elétrica, corrente elétrica, diferença de potencial e potência elétrica; aparelhos e circuitos elétricos simples; relação entre potência e energia; magnetismo e eletricidade em equipamentos utilizados no campo.
39	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza I	5º	NE	64	O Estágio supervisionado na formação docente; História das ciências e a natureza das ciências; Produção do conhecimento nas ciências da natureza e processos educativos no campo; Possíveis conexões entre a produção do conhecimento científico e a produção de conhecimentos no campo.
44	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza II	6º	NE	64	Planejamento didático (plano de aula e de disciplina); Os processos avaliativos de aprendizagem; O ensino de ciências da natureza no campo através da experimentação e do uso de modelos; O cotidiano e a contextualização do saber científico das ciências da natureza no campo.
47	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza III	7º	NE	64	LDB (Lei 9394/96) e os Marcos Normativos da Educação do Campo; Os temas transversais no ensino de ciências da natureza; Os temas transversais na educação do campo; Os PCN das ciências da natureza na educação do campo.
56	Etnias, Gênero, Sexualidade e Educação	7º	NE	32	Estudos de gênero e de sexualidade. Produção feminista e estudos da sexualidade. Gênero e sexualidade no currículo escolar e na cultura camponesa. Análise dos investimentos das escolas do campo e distintas instâncias culturais na produção e na regulação das identidades sexuais e de gênero. Os novos contextos de cidadania sexual e afetiva. Estado laico, diversidades sexuais e políticas de superação das desigualdades e das violências de gênero.
51	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza IV	8º	NE	64	Análise e avaliação do livro didático do Ensino Fundamental e Médio em ciências; O livro didático e a contextualização do ensino das ciências no campo, A interdisciplinaridade no ensino de ciências.
CARGA HORÁRIA TOTAL				**416**	

Fonte: Produzido pela autora (2020), com base em PPC da LEdoC (UFG, 2017).

A partir dos dados dos quadros 06, 07 e 08, entendemos que, das 3200 horas do curso, 1280 horas (544 + 320 + 416) equivalem as 31 disciplinas que abordam a Educação do Campo, o que, por sua vez, representa metade dos componentes da matriz curricular do curso.

Nesse contexto, das 61 disciplinas do curso, pelo menos 30 delas não preveem, na sua ementa ou bibliografia, diálogo com a Educação do Campo ou com o contexto do campesinato.

Todavia, apesar de extrair estes dados da matriz curricular, do PPC do curso, não há parâmetros, nas políticas públicas da Educação do Campo ou da formação de professores, para qualificar se os dados representam uma formação adequada em relação à Educação do Campo.

No que se relaciona à formação de professores do campo por área nas políticas públicas, encontramos respaldo no Documento Orientador do Pronacampo, em que caracteriza como ações do Procampo ofertar:

> Cursos de Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Ensino Superior, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e **habilitação para docência multidisciplinar** nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias (BRASIL, 2013, p. 10). [*Grifo nosso*]

Apoiado na legislação vigente, o curso organiza os componentes curriculares na área de Ciências da Natureza. Ao olhar as disciplinas do Núcleo Específico, identificamos que elas estão distribuídas entre as áreas de Biologia, Física e Química, assim como disciplinas que discutem o Ensino de Ciências e o Estágio Supervisionado, conforme pode ser observado no Quadro 7.

QUADRO 7 - DISCIPLINAS DO NÚCLEO ESPECÍFICO

Nº da disciplina na matriz	**Disciplina**	**Carga Horária**	**Período**	**Área**
03	Conceitos Básicos de Química e suas aplicações no cotidiano do campo	32	1º	Química
02	Tópicos em Biologia I: Introdução ao pensamento biológico	32	1º	Biologia

10	Fundamentos da Química aplicados à Química dos solos, água e atmosfera	32	2º	Química
14	Tópicos em Biologia II: Fatores Genéticos e Biodiversidade	32	2º	Biologia
16	Tópicos em Física I: Fundamentos da Física e o contexto do cotidiano do campo	32	2º	Física
19	Tópicos em Biologia III: Biodiversidade Vegetal e o Cerrado	32	3º	Biologia
18	Tópicos em Física II: Termofísica e aplicações no Campo	32	3º	Física
26	Tópicos em Física III: Ondas e Fluidos	32	4º	Física
27	Química dos seres vivos e dos produtos naturais	32	4º	Química
34	Tópicos em Física IV: Eletromagnetismo	32	5º	Física
35	Processos Químicos de obtenção de energia e o contexto do campo	32	5º	Química
39	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza I	64	5º	EC[21]
41	Estágio Supervisionado I	100	5º	Estágio
42	Tópicos em Biologia IV – anatomia e fisiologia humana	32	6º	Biologia
44	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza II	64	6º	EC
55	Tecnologias no Ensino de Ciências	32	6º	EC
46	Estágio Supervisionado II	100	6º	Estágio
47	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências Exatas da Natureza III	64	7º	EC
56	Etnias, Gênero, Sexualidade e Educação	32	7º	EC
57	Instrumentação para o Ensino de Ciências	64	7º	EC
49	Estágio Supervisionado III	100	7º	Estágio
51	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza IV	64	8º	Estágio
52	Estágio Supervisionado IV	100	8º	EC
CARGA HORÁRIA TOTAL		1168		

Fonte: Produzido pela autora (2020), com base em PPC da LEdoC (UFG, 2017).

Segundo o PPC, no NE estão distribuídas "as disciplinas de Ciências da Natureza, as quais proporcionam conhecimento curricular nas áreas específicas de Biologia, Física, Química e Ensino de Ciências" (UFG, 2017, p. 21). Na matriz curricular, as disciplinas que abordam conteúdos específicos das áreas de Biologia, Química ou Física estão distribuídas ao longo dos seis primeiros períodos e todas elas possuem carga de 32 horas.

No entanto, além das disciplinas específicas e de Ensino de Ciências, o Quadro 7 apresenta, dentro desse núcleo, o Estágio Supervisionado. De outro modo, na Tabela 03, que apresenta a distribuição de carga horária da matriz curricular, o Estágio Supervisionado encontra-se separado do NE, o que se revela como uma discrepância no entendimento da composição deste núcleo como também da matriz curricular. Considerando a natureza das atividades do Estágio relacionadas diretamente às especificidades formativas para o futuro professor de Ciências das escolas do campo, este componente curricular pertence ao NE do

[21] Ensino de Ciências

curso e, portanto, não há necessidade de ser apresentado na Matriz Curricular como elemento externo a este núcleo.

Sob outro aspecto, o curso manifesta um compromisso com um processo formativo interdisciplinar, como no trecho a seguir:

> Sabemos, contudo, ser essa um desafio a ser enfrentado como meta na formação de professores, com sensibilidade para o novo, ousados na tentativa de estabelecer pontes não somente entre disciplinas de diferentes áreas, como também entre as disciplinas e o conhecimento que é gerado pelas culturas locais em que estão inseridos (UFG, 2017, p. 15).

Na leitura e na análise das ementas das disciplinas de áreas específicas (Biologia, Física e Química) percebe-se que estas propõem um conteúdo dentro de cada área do conhecimento, não demonstrando indícios de diálogo entre elas. Algo que, por sua vez, caracteriza um desencontro de posicionamentos dentro do próprio Projeto Pedagógico do Curso, à medida que este defende a crítica à fragmentação do conhecimento e apresenta um processo formativo por área em que os componentes curriculares dentro das ciências da natureza não dialogam entre si.

Todavia, as disciplinas 14, 16, 18 e 38 do Núcleo Específico se propõem a contextualizar o seu conteúdo com a realidade do campo, apesar de representar um movimento no sentido de reconhecer a complexidade da realidade, ainda se apresenta de maneira pontual do PPC.

3.2.2.2.1 Distribuição da carga horária de TU e TC

No PPC identificamos que não há um item específico que discorra sobre a proposta de Alternância do curso, de modo que a mesma aparece no documento de forma transversal. Desta forma, escolhemos este item “distribuição da carga horária de TU e TC” para discutir a Alternância.

No sentido de identificar e analisar a proposta de Alternância no PPC, procuramos no texto elementos que nos auxiliassem na compreensão de como o curso propõe a Alternância entre tempos e espaços formativos. Assim, extraímos do texto o seguinte trecho:

> A concepção pedagógica do curso é diferenciada com vistas a uma ação pedagógica com base na compreensão das lutas sociais do campo, se estruturando na **lógica da pedagogia da alternância** como estratégia curricular em momentos pedagógicos que

> se integram denominados de Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) (UFG, 2017, p. 09). [*Grifo nosso*]

A proposta de organização dos processos educativos se assenta na Alternância entre tempos e espaços formativos, atendendo o que dispõe a Política Nacional de Educação do Campo (Decreto 7352/2010) sobre os princípios da Educação do Campo no artigo 2º, inciso III e IV:

> III. desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as **condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;**
> IV. valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como **flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.** [*Grifo nosso*]

Acrescenta no artigo 5º, especificamente, sobre a formação de professores para a Educação do Campo:

> § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com **metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância**, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.
> § 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura **os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação**, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. [*Grifo nosso*]

O que também é expresso nas ações do Documento Orientador do PRONACAMPO:

> Cursos de Licenciatura em Educação do Campo - Procampo ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Ensino Superior, com organização curricular cumprida **em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade** e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias (BRASIL, 2013, p. 10). [*Grifo nosso*]

Portanto, o PPC da LEdoC/UFG – Regional Goiás atende o que dispõe as Políticas Públicas da Educação do Campo e da formação de professores do campo sobre a adoção da Alternância.

Quanto à operacionalização dos tempos e espaços formativos, o documento expressa o seguinte:

> O **Tempo Universidade** é desenvolvido em período integral, preferencialmente nos turnos matutino e noturno. A duração desta etapa depende da carga horária curricular e da metodologia de desenvolvimento dos respectivos componentes curriculares.
> O **Tempo Comunidade** é realizado nas comunidades de origem dos educandos, em escolas do meio rural e em escolas localizadas nas regiões que abarquem os municípios de origem dos discentes. Neste momento são desenvolvidas as atividades dos componentes curriculares, em especial do **Núcleo de Atividades Integradoras**. Tais atividades são realizadas de acordo com as orientações fornecidas durante o Tempo Universidade e acompanhadas in loco por docentes e/ou monitores designados pelas instituições parceiras da Regional, de modo **a integrar ensino, pesquisa e extensão**.
> O **acompanhamento pedagógico** tem como objetivo garantir o processo formativo durante o Tempo Comunidade, dando suporte aos educandos para o desenvolvimento de suas atividades de inserção na comunidade e na escola, orientando-os no planejamento de ações, na identificação e na resolução de problemas (UFG, 2017, p. 09 - 10). [*Grifo nosso*]

Dessa forma os tempos formativos do curso são denominados de TU e TC, e a maneira proposta pelo documento indica uma perspectiva de integração entre eles. Especialmente, no que se refere às atividades denominadas "Atividades Integradoras" que, de acordo com o PPC, são aquelas que:

> [...] compõem as práticas de Tempo Comunidade, designadas respectivamente pelas disciplinas de Experiência Compartilhada (I a IV), correspondentes a 64h/semestrais e a Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (I e II, 64h/semestrais) (UFG, 2017, p. 21).

De acordo com o encaminhamento, as atividades a serem desenvolvidas durante o TC são planejadas e orientadas com antecedência no TU e serão realizadas no âmbito das disciplinas de Experiência Compartilhada (I a IV) e Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso.

Ademais, o PPC indica como instrumentos pedagógicos o "Estudo Orientado", como forma de sistematização dos trabalhos desenvolvidos entre o TU e o TC e o "Seminário de Socialização" (UFG, 2017).

Há de se destacar também, o papel de um sujeito (professor ou monitor) que acompanha e orienta o processo de formação durante o TC, indicando o sentido de complementariedade entre as atividades realizadas na Universidade e na Comunidade.

De outra forma, o estabelecimento de parcerias com outros sujeitos da sociedade (redes de ensino, movimentos sociais, entre outros) compreende o papel dos diferentes atores sociais no processo de formação, indicando a presença de um coletivo que pode colaborar na interação entre os tempos e espaços de formação, o que está claro entre os objetivos do curso apresentados

no documento: “promover articulação com os movimentos e organizações sociais locais no processo da prática de alternância” (UFG, 2017, p. 11).

De forma geral, durante o TU, são desenvolvidas atividades curriculares e o planejamento das atividades que ocorrerão no TC.

> A formação no TU compreende espaços de integração dos diferentes conteúdos previstos na Matriz curricular, caracterizados por momentos de problematização, reflexão e **produção do conhecimento articulados entre os saberes produzidos pelos sujeitos do campo e os saberes científicos**, que são conduzidos por equipes docentes de diversos campos de conhecimento (UFG, 2017, p. 16). [*Grifo nosso*]

Nesse trecho, o documento propõe que as atividades desenvolvidas durante o TU, tenham relação com os saberes produzidos pelos sujeitos do campo. Desta forma, o documento prevê uma articulação entre os saberes da comunidade com o conhecimento científico.

No TC, o discente, sob acompanhamento pedagógico, retorna a sua comunidade com vistas a continuar desenvolvendo a sua formação.

> Os estudantes, ainda desenvolverão no T.C. atividades orientadas nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, assim como em sindicatos, associações, organizações e movimentos sociais. Dessa forma, eles terão oportunidade de elaborar reflexões e constituir as bases que subsidiará a prática pedagógica do curso (UFG, 2017, p. 17).

A reflexão sobre os processos formativos que discentes e professores vivenciam no TC, retorna ao TU em um movimento de complementariedade. Assim, o TC enriquece os conteúdos, conhecimentos e práticas durante o TU e vice-versa, construindo uma prática pedagógica unificada.

Assim, o processo formativo dos professores em formação inicial será composto pelo “conhecimento adquirido nos conteúdos das disciplinas, na realização do estágio, na realização de pesquisas e pela extensão nas atividades desenvolvidas na comunidade de origem, nas escolas, em organizações e movimentos sociais” (UFG, 2017, p. 15), processos que acontecem tanto no TU quanto no TC. Destacamos que:

> **Esses tempos serão organizados de forma articulada** e estão imbricados, pois são estratégias metodológicas de interlocução. Que visam envolver o educando num processo educativo uno, que articule **a experiência escolar propriamente dita, a ocorrer no interior da universidade, com a experiência de trabalho e vida no seio da comunidade onde vive o educando, tratando assim de uma perspectiva de *práxis*** (UFG, 2017, p. 16). [*Grifo nosso*]

Nesse contexto, o documento indica que os tempos são articulados de forma mais consciente do que a mera sobreposição de tempos e espaços formativos como na Alternância Justapositiva. O PPC expressa uma articulação entre os tempos e espaços formativos em um processo de formação uno e dentro de uma perspectiva de práxis que carrega traços de uma Alternância Integrativa como proposto por Malglaive (1975).

Consideramos que só é possível perceber se essa modalidade de Alternância realmente se consolida no exercício de análise das práticas pedagógicas e movimentos que o curso realiza para desenvolver os tempos e espaços formativos. Portanto, entendemos que ainda é frágil identificar a Alternância proposta como uma Alternância Integrativa apenas considerando a análise documental.

Sob outro aspecto, ao voltar nossa leitura e reflexão para a matriz curricular do curso, não fica explícito como a Alternância está comtemplada ao longo do processo formativo. No PPC a estrutura curricular do curso e a distribuição da carga horária entre os tempos formativos está expressa. Assim, organizamos a tabela 4 abaixo para verificar esta distribuição:

TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA EM TU E TC

Período	**Carga horária TU**	**Carga Horária TC**	**Carga Horária TOTAL**
1º PERÍODO	256	64	320
2º PERÍODO	256	64	320
3º PERÍODO	256	64	320
4º PERÍODO	288	64	352
5º PERÍODO	320	100	420
6º PERÍODO	288	100	388
7º PERÍODO	320	100	420
8º PERÍODO	256	100	356
TOTAL	2240	656	2896

Fonte: Produzido pela autora (2020), adaptado do PPC do curso da LEdoC/UFG – Regional Goiás.

Ao analisar a distribuição da carga horária, pode-se perceber que o TC representa 20,5% da carga horária total do curso (3200 horas). Nota-se que, do primeiro ao quarto períodos, as 64 horas do TC representam as disciplinas de Experiência Compartilhada, enquanto as 100 horas de TC, do quinto ao oitavo períodos, representam o Estágio Supervisionado.

O TC pode ser compreendido como as ações formativas realizadas em espaços onde os educandos desenvolvem suas atividades de trabalho, organizam-se socialmente em movimentos e ações coletivas, e desenvolvem suas práticas culturais, religiosas, familiares, de lazer, etc., ou seja, onde os sujeitos se relacionam com seu território. E que a Alternância se constrói na relação entre os tempos formativos integrados, superando a dicotomia teoria e prática (BRASIL, 2020). A partir deste entendimento e de uma reflexão crítica sobre a distribuição da carga horária destinada ao TC na LEdoC, especialmente as 256 horas da disciplina de Experiência Compartilhada, é possível inferir que o tempo destinado aos processos formativos do TC é curto para alcançar os objetivos a que este tempo formativo se destina. Entendemos que nas 400 horas de Estágio Supervisionado os estudantes dedicam-se a atividades próprias deste componente curricular, vinculadas às escolas do campo. Portanto, a carga horária restante não é adequada para o desenvolvimento de um trabalho de imersão na realidade da comunidade.

De outro modo, na tentativa de compreender como a dinâmica de alternância dos tempos e espaços formativos se efetiva ao longo dos semestres letivos e de toda a formação, construímos, a partir da experiência da autora como docente e pesquisadora, as considerações que se seguem.

Tomo como exemplo o fluxo curricular do primeiro semestre do curso:

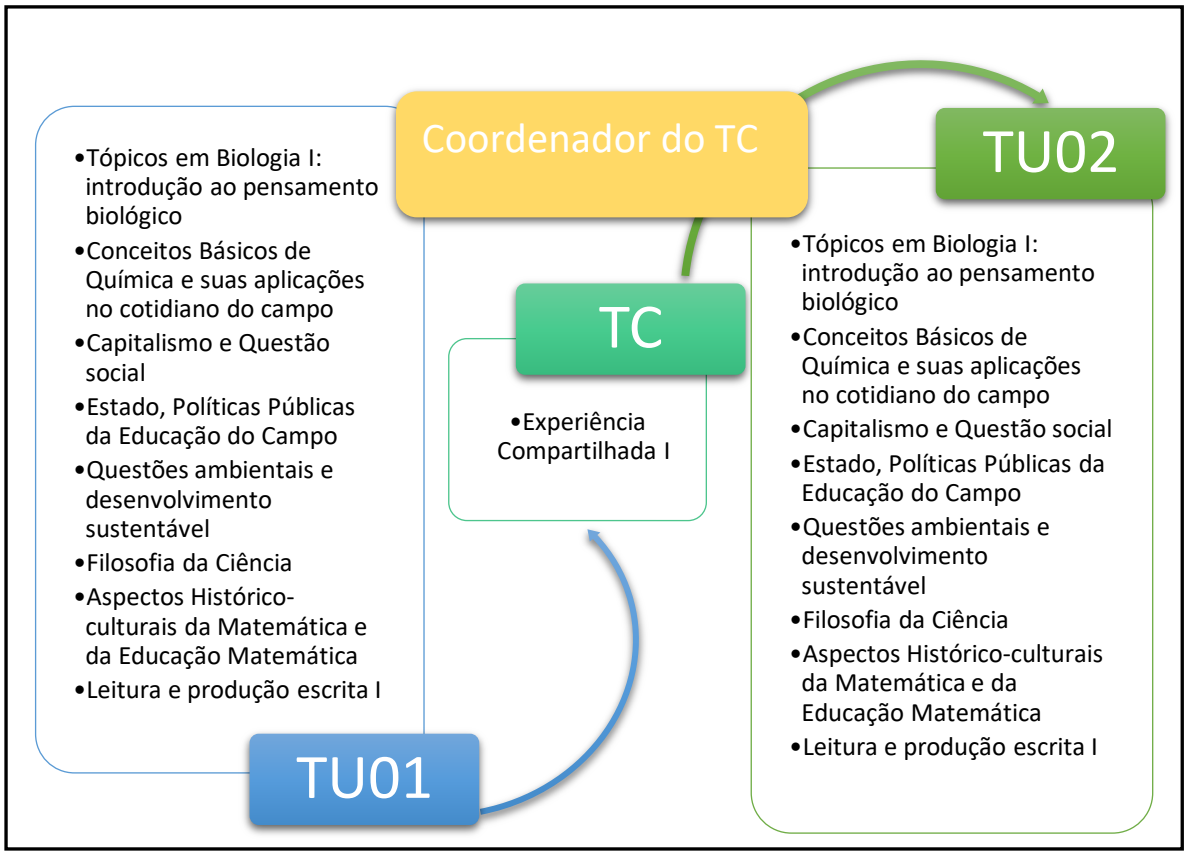
TABELA 5 – FLUXO CURRICULAR DO 1º PERÍODO DA LEDOC

Disciplinas	**Carga Horária Total**	**Natureza**	**Núcleo**
Tópicos em Biologia I: introdução ao pensamento biológico	32	OBRIGATÓRIA	ESPECÍFICO
Conceitos Básicos de Química e suas aplicações no cotidiano do campo	32	OBRIGATÓRIA	ESPECÍFICO
Capitalismo e Questão social	32	OBRIGATÓRIA	COMUM
Estado, Políticas Públicas da Educação do Campo	32	OBRIGATÓRIA	COMUM
Questões ambientais e desenvolvimento sustentável	32	OBRIGATÓRIA	COMUM
Filosofia da Ciência	32	OBRIGATÓRIA	COMUM
Aspectos Histórico-culturais da Matemática e da Educação Matemática	32	OBRIGATÓRIA	COMUM
Leitura e produção escrita I	32	OBRIGATÓRIA	COMUM
Experiência Compartilhada I (TC)	64	OBRIGATÓRIA	COMUM
Carga Horária Total	**320**		

Fonte: PPC da LEdoC/UFG – Regional Goiás (UFG, 2017, p. 90).

A partir desse exemplo, segue a Figura 4, que explica o movimento de relação entre as disciplinas do 1 período e a distribuição do TU e do TC durante um semestre.

FIGURA 2 - RELAÇÃO ENTRE TU E TC NO PRIMEIRO SEMESTRE DO CURSO



Fonte: Produzido pela autora (2020)

Cada semestre do curso se constitui por dois TUs (TU01 e TU02) e um TC, e em cada semestre alternam os dois TUs com um TC. Desta forma, o semestre inicia com o TU01, segue com o TC e finaliza com o TU02. Em geral, cada TU tem duração aproximada de quarenta dias e o TC, geralmente, dura em torno de 30 dias[22]. A LEdoC busca, com essa organização, que os conhecimentos desenvolvidos no TU01 se integrem às atividades do TC, e no TU02 ocorra uma sistematização do conhecimento desenvolvido ao longo do semestre.

Desta forma, a carga horária de cada componente curricular é desenvolvida durante o TU, sendo metade no TU01 e a outra metade no TU02. Por exemplo, a disciplina "Tópicos em Biologia I: Introdução ao pensamento biológico" tem carga total de 32 horas, das quais 16 horas são realizadas no TU01, e o restante no TU02. Da mesma forma, nas disciplinas com carga de

[22] O calendário específico do curso, com a duração de cada TU e TC, para cada semestre e ano letivo é definido em reunião de colegiado do curso. No decorrer do ano de 2018, em que foram acompanhados as reuniões e atividades do curso para esta pesquisa foi definido calendário que se encontra em anexo (VIDE ANEXO B).

64 horas, metade é desenvolvida no TU01 e a outra no TU02. Esta distribuição não consta do texto do PPC, no entanto foi acordada entre os professores formadores do curso em reuniões de planejamento anteriores a esta pesquisa.

Para coordenar o desenvolvimento do TC, o curso deliberou por concentrar essa atividade na função do Coordenador do TC, que tem como funções acompanhar o planejamento e desenvolvimento do TC, assim como organizar as turmas e subturmas das disciplinas de Experiência Compartilhada e definir os professores orientadores das subturmas. Desta forma, a cada semestre o Coordenador do TC organiza os planejamentos do TC junto com os sujeitos (professores e discentes do curso) como também, nas turmas da disciplina de Experiência Compartilhada dialoga com os alunos a fim de definir as comunidades em que cada discente desenvolverá o seu trabalho de TC, organizar as turmas em grupos por região/comunidade e definir os professores que acompanharão cada grupo formado.

Em relação às atividades desenvolvidas durante o TC, o PPC quando descreve o Núcleo Comum faz menção às "atividades integradoras", que são compostas pelas disciplinas de Experiência Compartilhada e de Orientação de TCC. Assim, no exercício de compreender a proposta das atividades a serem desenvolvidas no TC recorremos à análise das ementas das disciplinas que compõem as atividades integradoras. O Quadro 8 a seguir apresenta as disciplinas e suas respectivas ementas.

QUADRO 8 - ATIVIDADES INTEGRADORAS: DISCIPLINAS E EMENTAS

N.º da disciplina na matriz	**Disciplina**	**Período**	**Carga Horária**	**Ementa**
09	Experiência compartilhada I	1º	64	Elaboração de memorial e Caderno de Realidade; Caracterização da comunidade a partir de tema transversal consonante com TU; Definição do conceito de TC; Métodos de pesquisa (Pesquisa Ação e Participante).
17	Experiência compartilhada II	2º	64	Planejamento de ação e intervenção; Levantamentos orientados das condições sociais, econômicas, políticas e culturais da comunidade.

25	Experiência compartilhadas III	3º	64	Elaboração de recursos didáticos para execução das ações planejadas no T.C.II; Reflexão metodológica das ações planejadas; Organização coletiva.
33	Experiência compartilhada IV	4º	64	Implementação do projeto desenvolvido; Realização das ações metodológicas planejadas durante o T.C. I, II e III; Reflexão e Reelaboração do Memorial.
48	Orientação de TCC I	7º	64	Revisão de literatura para fundamentação teórica; Delimitação do tema e problema de pesquisa; Aportes teórico-metodológicos de pesquisa; Proposição do cronograma de trabalho.
50	Orientação de TCC II	8º	64	Coleta e sistematização dos dados de pesquisa; Análise dos dados; Redação do Trabalho de Conclusão de Curso.

Fonte: Produzido pela autora (2020), adaptado do PPC da LEdoC/UFG – Regional Goiás.

Na leitura e análise das ementas das disciplinas de Experiência Compartilhada podemos perceber a existência de uma intencionalidade de pesquisa e ação nas comunidades que permeia o processo formativo a ser desenvolvido no TC. De acordo com o proposto, o 1º período, na disciplina de Experiência Compartilhada I, possui como instrumentos pedagógicos o Caderno de Realidade e o Memorial, assim como surge a proposta de temas transversais que orientam o trabalho de pesquisa sobre a comunidade.

No segundo período, na disciplina de Experiência Compartilhada II, além da continuação da pesquisa e caracterização da comunidade surge o planejamento de ação e intervenção na realidade. No terceiro período, na disciplina de Experiência Compartilhada III, é dado continuidade ao trabalho de planejamento desta ação que será executada no quarto período, finalizando em um projeto de pesquisa e intervenção na realidade.

No que concerne às disciplinas de “Orientação de TCC”, percebe-se, a partir de suas ementas, que elas não têm relação com a Alternância do curso. Isso demonstra uma discrepância no que está proposto no PPC, que inclui o TCC como **Atividade Integradora** e assim tem a função integrar ensino, pesquisa e extensão no curso. Contudo, na Tabela 04 que mostra a distribuição da carga horária do TC e do TU, a carga horária da disciplina “Orientação de TCC” está presente na coluna do TU e, portanto, não consta como atividade do TC.

Em contrapartida, identificamos que em alguns períodos do curso as Atividades Integradoras estão ausentes, como é o caso do 5º e 6º períodos. No entanto, quando o PPC descreve o Núcleo Específico fica proposto:

> [...] o Estágio Docência[23] e Projetos Comunitários (I a IV), correspondentes a 100h/semestrais, contemplado durante o período do T.C. Isso significa que as disciplinas de Experiência Compartilhada e Estágio Docência e Projetos Comunitários compreendem a carga horária obrigatória relativa ao T.C (UFG, 2017, p. 21).

Deste modo, o texto remete o Estágio de Docência para atividades que devem ser desenvolvidas no TC, mas não menciona o mesmo como **Atividade Integradora**, o que indica uma contradição na compreensão do que seja a natureza das atividades que são desenvolvidas durante o TC. Assim como as Atividades Integradoras, o Estágio Docência, acontecendo durante o TC, pressupõe que deve desenvolver uma articulação entre os tempos e espaços formativos em uma proposta de Alternância Verdadeira.

Sob outro ponto de vista, o documento assume que o Estágio deve ser desenvolvido durante o TC, o que remete a necessidade do discente em formação desenvolver as atividades nas escolas vinculadas a sua comunidade de origem.

Em síntese, o TCC é posto no documento como Atividade Integradora, mas não está comtemplado na carga horaria do TC. Ao mesmo tempo, o Estágio Docência não é um Atividade Integradora, mas está contemplado na carga horária do TC (Tabela 04).

Deste modo, no próprio documento que rege o curso não está claro como deve ser desenvolvida a articulação entre tempos e espaços formativos, nem tampouco a Alternância no curso. Por consequência, os professores vêm definindo ao longo da prática do processo como se organiza a Alternância de tempos e espaços formativos. A falta de registro e as contradições nos mostram que é necessária uma reformulação do PPC ou o acréscimo de regulamentos que definam a Alternância na LEdoC/UFG – Regional Goiás.

3.2.2.2.2 A Prática como Componente Curricular

[23] O texto do PPC apresenta uma contradição quando se refere ao Estágio Supervisionado como componente curricular do curso. Hora o mesmo aparece com a denominação de “Estágio Supervisionado”, hora com a denominação de “Estágio Docência”.

A Resolução nº 2, CNE/CP de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, estabelece no artigo 13, parágrafo 1º, inciso I, que das 3200 horas mínimas do currículo para a formação docente, 400 destas horas deverão ser destinadas à Prática como Componente Curricular (PCC) distribuídas ao longo do processo formativo.

Como PCC o parecer CNE/CES, nº 15/2005 define:

> Portanto, a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser **desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas**. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. (BRASIL, 2005, p. 03). [*Grifo nosso*]

Nesse contexto, a regulamentação enfatiza a importância da relação entre a teoria e prática nos cursos de licenciatura, e que as atividades compreendidas como PCC devem ser desenvolvidas dentro dos componentes curriculares ou como um núcleo dos cursos.

Silva (2019) argumenta que na legislação que versa sobre a formação de professores no Brasil, não se tem aprofundamento algum sobre o que é ou sobre como se deve olhar para a PCC. O que, por sua vez, confere relativa autonomia às instituições formadoras, principalmente, no que se refere à estruturação da PCC, possibilitando um misto de entendimentos e configurações nos diversos discursos que estão imbuídos nos currículos dos cursos.

Ademais, a autora acrescenta que, em relação à organicidade e compreensão da PCC nos cursos de formação de professores, o que se espera é que esses diferentes discursos, que compõem os currículos, a concebam enquanto uma importante dimensão formativa que realmente contribua para o desenvolvimento de um futuro professor mais crítico e reflexivo. E ainda, que a PCC contribua para a constituição e/ou mobilização de diferentes conhecimentos durante a formação inicial de professores.

Partindo dessas compreensões, ao olhar para o PPC da LEdoC/UFG – Regional Goiás percebe-se que o curso entende a PCC como um “instrumento pedagógico ou recurso curricular capaz de articular teoria e prática” (UFG, 2017, p. 97) e também como “o conjunto de atividades formativas que devem possibilitar aos educandos usar, mobilizar, aplicar seus conhecimentos aprendidos ou até mesmo desenvolver procedimentos ou estratégias próprias ao exercício da docência” (UFG, 2017, p. 96).

Nesse sentido, chama a atenção para um caráter instrumental e pragmático da PCC, destacando-se que o curso entende que a análise da prática permite uma melhor compreensão e apreensão dos conhecimentos teóricos e sistematizados, pois percebe a relação teoria e prática como instâncias constitutivas de uma mesma totalidade.

Sendo assim, o PPC da LEdoC/UFG – Regional Goiás – destaca que a PCC deve estar presente ao longo de todo o curso pois, esse componente possui uma dimensão reflexiva da prática, como um elemento que articula teoria e prática, de modo a não desvalorizar os conhecimentos teóricos e, muito menos, os conhecimentos advindos da experiência prática. Elenca como atividades que são compreendidas como PCC:

> 1) Desenvolvimento do plano de trabalho do TC. Este consiste em uma pesquisa de campo, sob orientação dos professores de forma interdisciplinar, que é elaborada a cada TC de acordo com o andamento das disciplinas no curso e a realidade de cada turma.
> 2) Visitas orientadas a museus, cidades históricas, comunidades rurais, plenários das câmaras legislativas municipais, estaduais e federais e demais instâncias governamentais e não governamentais.
> 3) Participação no planejamento, organização e execução de eventos científicos, acadêmicos e culturais do LEdoC e da UFG, entidades de classe, sindicatos, secretarias de Educação e outros espaços educativos escolares e não escolares.
> 4) Realização de revisão bibliográfica para estudos e pesquisas no âmbito das disciplinas/semestres, preferencialmente de forma a propiciar o diálogo entre disciplinas e áreas de conhecimento.
> 5) Participação no planejamento, organização e execução de atividades educativas, culturais e de lazer orientado para crianças, jovens e adultos integradas às atividades de Estágios Supervisionados.
> 6) Elaboração de recursos didáticos tais como: softwares e vídeos educacionais, textos, portfólios e livros literários, dentre outros.
> 7) Organização de seminários temáticos integradores no âmbito das disciplinas por período, por áreas afins ou outras formas de organização, semestrais ou anuais.
> 8) Observação e reflexão sobre situações educativas.
> 9) Observação e reflexão das práticas de ensino: laboratorial e experimental.
> 10) Observação, diagnóstico e análise dos processos organizacionais e de gestão da educação nos diferentes sistemas de ensino.
> 11) Exame crítico das matrizes curriculares e materiais didáticos destinados ao processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino.
> 12) Compreensão e análise dos processos de desenvolvimento e aprendizagem associados para além das interações inter-pessoais (UFG, 2017, p. 98).

Apesar de o documento expressar a PCC, como atividades que podem acontecer nos diferentes espaços e tempos formativos, ele não deixa claro como regulamentar este componente ao longo do curso. Sendo assim, não define se as PCC ocorrem dentro das disciplinas, como núcleo ou outras práticas formativas, como a legislação propõe. De outro modo, até o presente momento os professores formadores não têm levantado uma reflexão sobre a natureza da PCC, nem em relação ao como desenvolvê-la no processo educativo, o que é urgente, pois demonstra que a mesma tem sido negligenciada no curso. Da mesma forma,

percebe-se, no que concerne a este tema, que o curso não tem atendido à legislação e, tão pouco, ampliou a reflexão interna ou participou de discussões junto aos gestores da universidade que se incumbem da formação de professores na UFG.

3.2.2.2.3 Atividades Complementares

Em relação às Atividades Complementares (AC) o documento define que as mesmas "[...] têm como prerrogativa **expandir o conhecimento dos estudantes** quanto a temas de seus interesses e ampliar as atividades realizadas para **além dos Tempos: Universidade e Comunidade**" (UFG, 2017, p. 98). [*Grifo nosso*]

A forma como são propostas, as AC dialogam com o que define o RGCG (UFG, 2012) da universidade.

> Art. 14. Atividades complementares (AC) são atividades acadêmicas, escolhidas e desenvolvidas pelos estudantes durante o período disponível para a integralização curricular, excetuando-se disciplinas ou eixos temáticos/módulos.
> § 1º Atividades complementares compreendem a participação em monitorias, pesquisas, projetos de extensão e cultura, conferências, seminários, palestras, congressos, debates e outras atividades científicas, artísticas e culturais, à exceção do estágio curricular não obrigatório.

O PPC define uma carga de 304 horas e, considera como AC, as atividades que se assemelham às designadas pelo RGCG da UFG. Desta forma, amplia o processo formativo docente para além da Alternância dos tempos e espaços formativos, promovendo situações de aprendizagem em que os discentes busquem, de forma independente, oportunidades de formação curriculares, culturais, sociais e políticas.

3.2.2.3 Política e Gestão do Estágio na LEdoC

O PPC (UFG, 2017) do curso orienta sua proposta de estágio pela Lei 11.788/2008, Resolução CNE/CP n.º 1 de 2006; nas Resoluções CEPEC n.766/2005; 731/2005; 880/2008,

1.122/2012 e no Regulamento Geral de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

No âmbito da UFG, o PPC do curso está desatualizado no que concerne à legislação, haja vista que a Resolução CEPEC 731/2005 foi revogada pela resolução CEPEC 1539/2017, que define a política de estágios dos cursos de licenciatura da UFG. No entanto, a última resolução em vigência foi estabelecida após a aprovação do PPC do curso.

Outrossim, o documento estabelece que o Estágio Supervisionado seja desenvolvido em forma de disciplina na LEdoC, a partir do quinto período do curso. A carga horária estabelecida é de 400 horas divididas nas disciplinas "Estágio Docência e Projetos Comunitários[24]" (I, II, III e IV), com 100h/semestrais cada.

Como objetivo da política de Estágio do curso o texto do PPC apresenta "proporcionar aos licenciados a aproximação com o trabalho docente, visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento/ampliação de sua formação política, técnica, cultural, científica, pedagógica e profissional" (UFG, 2017, p. 101).

Apesar de amplos, os objetivos do Estágio para a licenciatura não se referem à docência em escolas do campo, nem tampouco fazem referência ao processo formativo em Alternância. Nesse sentido, buscamos elementos para essa reflexão no Regulamento de Estágio da LEdoC/UFG – Regional Goiás (UFG, 2017a).

De acordo com o regulamento, o Estágio do curso está em consonância com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9394/96 e de acordo com o que estabelece o Decreto n.º 87.497/82, que regulamenta a Lei n.º 6.494/77 e na Resolução n.º 731 CEPEC/UFG, que define a política de estágio da UFG para a formação de professores da Educação Básica. Portanto, comparando os dois documentos (PPC e Regulamento de Estágio) fica clara a discrepância em relação às legislações que regulamentam este componente curricular.

O Regulamento de Estágio está desatualizado em relação à legislação, o que representa um erro grave, principalmente, no que se refere à Lei 11.788/08 que regulamenta o Estágio e não é citada neste documento.

No que se refere à relação entre os tempos e espaços formativos do Estágio, o capítulo II do Regulamento de Estágio da LEdoC (UFG, 2017a) apresenta:

---

[24] A disciplina de Estágio na LEdoC/UFG – Regional Goiás recebe o nome "Estágio Docência e Projetos Comunitários" no PPC do curso e no Regulamento de Estágio. No entanto, em alguns pontos dos documentos aparece o nome Estágio Supervisionado se referindo ao mesmo componente curricular.

> A disciplina **Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza** é uma disciplina teórico-prática, que deve subsidiar o aluno estagiário na realização das atividades de estágio. Deve desenvolver-se a partir das reflexões sobre as vivências pedagógicas construídas pelos estagiários no interior da escola, pois é dessa realidade que as propostas de ensino devem emergir (UFG, 2017a, p. 13).

Portanto, no que concerne ao desenvolvimento desta disciplina, pode-se dizer que ela acompanha as discussões do Estágio Supervisionado. A partir do quinto período do curso são ofertadas, concomitantemente, as disciplinas de Estágio Supervisionado e Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza. Como exemplo, a Tabela 6 a seguir apresenta o fluxo curricular para o quinto período do curso.

TABELA 6 - FLUXO CURRICULAR DO 5º PERÍODO DA LEDOC

Disciplinas	**Carga Horária Total**	**Natureza**	**Núcleo**
Tópicos em Física IV: Eletromagnetismo	32	Obrigatória	Específico
Processos Químicos de obtenção de energia e o contexto do campo	32	Obrigatória	Específico
Teorias da Educação II	32	Obrigatória	Comum
Psicologia da Educação I	64	Obrigatória	Comum
Didática II	32	Obrigatória	Comum
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza I	64	Obrigatória	Específico
LIBRAS	32	Obrigatória	Comum
Estágio Supervisionado I	100	Obrigatória	Específico
Carga Horária Total	**420**		

Fonte: PPC da LEdoC/UFG – Regional Goiás (UFG, 2017, p. 92).

No que se refere à metodologia, a disciplina é ofertada de maneira conjugada, por dois professores, "a fim de favorecer processos multi, pluri, inter e transdisciplinares" (UFG, 2016b, p. 14), e contribuir com a oposição a conhecimentos fragmentados e disciplinares.

Além disso, o regulamento acrescenta:

> Durante as aulas de **Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza** o professor orientará os alunos na realização das atividades que darão suporte para sua atuação no estágio (UFG, 2017a, p. 14).

Desta forma, o documento estabelece que os professores formadores devem articular os conhecimentos da disciplina de **Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza** com a formação durante o Estágio Supervisionado. Para promover esta articulação, os professores formadores que ministram a disciplina de "Processos Educativos" são os mesmos que acompanham os alunos no Estágio.

Além disso, os conteúdos das disciplinas de Processos Educativos estabelecem uma relação com as atividades a serem desenvolvidas em cada Estágio Supervisionado, conforme pode ser percebido nos Quadros 9 e 10 a seguir:

QUADRO 9 - EMENTAS E CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS DE PROCESSOS EDUCATIVOS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

Disciplina	**Ementa**	**Carga Horária**
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza I	O Estágio supervisionado na formação docente; História das ciências e a natureza das ciências; Produção do conhecimento nas ciências da natureza e processos educativos no campo; Possíveis conexões entre a produção do conhecimento científico e a produção de conhecimentos no campo.	• CH: 64 horas Totais • CH: 32 horas para cada Docente
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza II	Planejamento didático (plano de aula e de disciplina); Os processos avaliativos de aprendizagem; O ensino de ciências da natureza no campo através da experimentação e do uso de modelos; O cotidiano e a contextualização do saber científico das ciências da natureza no campo.	• CH: 64 horas Totais • CH: 32 horas para cada Docente
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza III	LDB (Lei 9394/96) e os Marcos Normativos da Educação do Campo; Os temas transversais no ensino de ciências da natureza; Os temas transversais na educação do campo; Os PCN da ciências da natureza na educação do campo.	• CH: 64 horas Totais • CH: 32 horas para cada Docente
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza IV	Análise e avaliação do livro didático do Ensino Fundamental e Médio em ciências; O livro didático e a contextualização do ensino das ciências no campo, A interdisciplinaridade no ensino de ciências.	• CH: 64 horas Totais • CH: 32 horas para cada Docente

Fonte: Produzido pela autora (2020). Adaptado do Regulamento de Estágio da LEdoC (UFG, 2017a, p. 13).

QUADRO 10 - DETALHAMENTO DAS EMENTAS E ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO DA LEDOC

Fase do estágio	**Ementas**	**Atividades a serem desenvolvidas**	**Presencial**	**Planeja-mento/es-crita**	**Total horas**
Estágio I:	Observação e análise da estrutura e vivência dos processos de gestão e coordenação na escola. Reflexão dos aportes teóricos e práticos da atuação docente na gestão escolar a partir do campo de estágio e das teorias da educação.	Observação da sala de aula	10 horas		100 horas
		Semi-regência	10 horas		
		Mini aulas	10 horas	20 horas	
		Elaboração e redação do relatório final	10 horas	40 horas	
Estágio II:	Observação e vivência de processos de ensino na sala de aula. Semi-regência como apoio ao professor supervisor. Reflexão dos aportes teóricos e práticos da atuação docente em sala de aula a partir do campo de estágio e das teorias da educação.	Semi-regência	10 horas	10 horas	100 horas
		Regência	10 horas	20 horas	
		Mini aulas	05 horas	15 horas	
		Elaboração e redação do relatório final	10 horas	20 horas	
Estágio III:	Iniciação a regência e continuidade dos processos de semi-regência com o apoio ao professor supervisor. Vivência de processos de investigação e problematização da realidade da sala de aula e do cotidiano escolar. Os temas transversais e seu potencial na articulação entre os conhecimentos de mundo, do desenvolvimento científico tecnológico, da cultura e da vida em sociedade.	Semi-regência	10 horas	10 horas	100 horas
		Regência	10 horas	20 horas	
		Mini aulas	05 horas	15 horas	
		Elaboração e redação do relatório final	10 horas	20 horas	
Estágio IV:	Regência e semi-regência. O livro didático, sua relação com o contexto da sala de aula e os temas transversais. As trocas de experiências no estágio e sua sistematização.	Semi-regência	10 horas	10 horas	100 horas
		Regência	10 horas	20 horas	
		Mini aulas	05 horas	15 horas	
		Elaboração e redação do relatório final	10 horas	20 horas	

Fonte: Produzido pela autora (2020). Adaptado do Regulamento de Estágio da LEdoC (UFG, 2017a, p. 13).

No Quadro 10, as atividades de semi-regência são compreendidas, de acordo com o Regulamento de Estágio do curso, como atividades de apoio ao professor supervisor e de atividades de gestão da escola. Cada atividade de semi-regência que atende às demandas do Estágio é prevista em seu regulamento com uma carga horária específica. Exemplos dessas atividades são: participação em atividades de planejamento escolar; elaboração, aplicação e/ou correção de avaliações; elaboração e correção de exercícios; auxílio a atividades de práticas de ensino no laboratório de ciências das escolas; entre outras.

As atividades de regência, por sua vez, compreendem atividades de ensino planejadas e executadas pelo discente da licenciatura, sob supervisão e acompanhamento do professor orientador do estágio e do professor supervisor da escola de campo.

Outra atividade que aparece no Estágio do curso são as miniaulas. Entendemos que esta proposta visa à instrumentalização e o desenvolvimento de habilidades para o aluno estagiário, o que remonta correntes pedagógicas do ensino tecnicista. Segundo Pimenta (2002), este tipo de iniciativa busca criar situações experimentais para que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes, como a espontaneidade, a utilização racional do tempo, a utilização de recursos didáticos variados, o estímulo à participação do aluno na aula, entre outros.

Contudo, a autora chama a atenção para que o desenvolvimento e o treinamento de habilidades para o ato de ensinar são restritivas a situações controladas de ensino em que a variável a ser controlada é o desenvolvimento do professor, independente da presença e participação do aluno. Por esse motivo, sendo uma situação experimental não pode ser generalizável, pois dificilmente em tais situações está representada a diversidade do real.

Nesse sentido, entendemos que este modelo de atividade se restringe ao treinamento e instrumentalização da técnica, ao mesmo tempo em que se distancia de um perfil de professor do campo, que conhece a realidade das escolas, dos sujeitos e do projeto educativo que o movimento de Educação do Campo almeja para a realidade do campesinato no Brasil.

No que diz respeito à Alternância, a relação entre estas duas disciplinas demonstra uma articulação entre os tempos e espaços formativos. Pois, as atividades do Estágio Supervisionado iniciam-se no TU01, com planejamento, discussões teóricas, orientações e visitas às escolas. No TC, o aluno, nas escolas de campo, desenvolve, sob orientação do professor de estágio e do supervisor do estágio, as atividades de cada Estágio Curricular e, por fim, no TU02 ocorre a finalização das atividades e a orientação final da elaboração do relatório de estágio.

Concomitantemente, a disciplina de Processos Educativos e Produção do Conhecimento discute conhecimentos curriculares que estabelecem suporte teórico para o Estágio, permitindo

nesse formato, os movimentos de reflexão e diálogo com as vivências nas escolas de campo durante a Alternância entre TU01-TC-TU02. Ao mesmo tempo em que tem condições de se estabelecer como lócus privilegiado da práxis e de processos formativos interdisciplinares.

3.2.2.4 Trabalho de Conclusão de Curso

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é ofertado na forma de disciplina. As disciplinas de Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (I e II) fazem parte do Núcleo Comum e ocorrem no último ano do curso, 7º e 8º períodos, respectivamente.

Assim como o Estágio, o TCC possui regulamentação própria. O Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso da LEdoC/UFG – Regional Goiás – explicita que o TCC tem como objetivo promover a integração entre ensino e pesquisa no curso. Além disso, regulamenta a função do coordenador de TCC, a orientação e a avaliação deste processo formativo.

De outro modo, o PPC do curso quando descreve os componentes da estrutura curricular aponta as disciplinas de Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (I e II) como "atividades integradoras". Contudo, a mesma orientação não aparece na seção que trata especificamente deste componente curricular dentro do PPC, assim como também não aparece no seu regulamento. Deste modo, a natureza das "atividades integradoras" não está clara no PPC do curso e não há indicação alguma de que o TCC promova a articulação entre tempos e espaços formativos.

3.2.2.5 Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

De acordo com o PPC, as atividades de ensino estão pautadas na formação de professores que possam atuar dentro da Educação do Campo e, portanto, sensíveis à realidade social do campesinato.

A extensão, por sua vez, "oportuniza verticalizar o conhecimento dos fenômenos e expressões sociais em localidades nas quais estão os alunos da LEdoC, servindo de parâmetro para compreender e/ou atender as demandas apresentadas pelos grupos e/ou movimentos sociais" (UFG, 2017, p. 105), como também oportuniza a imersão e interação com a realidade.

Nesse sentido, busca dedicar-se ao compromisso social da instituição, de modo específico na LEdoC, um compromisso com os povos do campo.

Em relação à pesquisa, o documento aponta que se inicia e transcorre durante os estudos de realidade que são realizados durante todo o percurso do TC, além de promover a articulação entre os conhecimentos apreendidos no TU e revistos no TC.

No sentido proposto, a Alternância transversaliza o processo formativo no ensino, na pesquisa e na extensão na LEdoC, à medida que se apoia em um processo de ensino que tem como matriz formadora a Educação do Campo e, por meio da Alternância entre tempos e espaços formativos, permite a interação com a realidade do campesinato, de onde emerge a investigação sobre o contexto do campo e incentiva a construção de projetos que valorizem a escola e a comunidade campesina.

Em conclusão, ao final do processo de análise do PPC, podemos compreender os objetivos, o perfil e como está proposta a organização da matriz curricular no que se refere às disciplinas da área de Ciências da Natureza, a Alternância, a PCC, as Atividades Complementares, o Estágio, o TCC e a relação ensino, pesquisa e extensão.

No processo de análise encontramos alguns elementos que se apresentaram de forma controversa, indicando a existência de interpretações diferentes ao longo do texto e emprego da legislação adequada. De outra forma, o documento não é claro em relação a como o curso desenvolve a Alternância dos tempos e espaços de aprendizagem, como também sinaliza em diferentes momentos do texto compreensões distintas de Alternância.

Assumimos que a falta de clareza em relação à proposta pedagógica em Alternância é um elemento que pode gerar obstáculos para a efetivação de uma Alternância Integrativa que assuma a articulação efetiva dos tempos e espaços formativos e a formação de um educador preparado para transformar a realidade do ensino de ciências a favor de uma escola do campo que compreenda e defenda as causas do campesinato.

No entanto, compreendemos que para perceber de fato como o curso entende e realiza a Alternância, numa proposta de formação por área do conhecimento, é preciso um olhar para além dos documentos e que vá ao encontro das práticas e movimentos que ele concretiza durante a formação. Por isso, na pesquisa optamos por acompanhar o processo de construção e discussão coletiva do TC, procurando no processo de diálogo durante as reuniões de colegiado e planejamento do curso apreender os entendimentos dos sujeitos em relação à Alternância.

4 A ALTERNÂNCIA NA LEDOC/UFG – REGIONAL GOIÁS

> "O que é que a escola ensina, meu Deus?". Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. [...]
> Agora, o senhor chega e diz: "Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?" Esse eu queira ver explicado. [...] Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: "Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?
> Antônio Cícero de Sousa (1987).

O relato de Antônio Cícero nos provoca a refletir sobre a finalidade da educação e anuncia um projeto que atende às expectativas do sujeito que aprende. A partir da reflexão teórica e do percurso de pesquisa percorrido entendemos que a Educação do Campo e a Alternância buscam uma formação protagonizada por seus sujeitos. Neste capítulo, procuramos descrever e analisar um movimento importante desta pesquisa que é o desenvolvimento das atividades de Alternância na LEdoC/UFG – Regional Goiás. Para isso, durante o TU, acompanhamos as reuniões de colegiado e planejamento e, durante o TC, participamos de reuniões de planejamento e de atividades nas comunidades. Dessa forma, buscamos, neste capítulo, primeiro apresentar as categorias selecionadas *a priori* a partir do referencial teórico da Educação do Campo e da Formação de Professores; em seguida, descrever a dinâmica das atividades nas quais nos inserimos como parte desta pesquisa; e, por fim, analisar os dados coletados a fim de compreender como está organizada a formação em Alternância na LEdoC/UFG-Regional Goiás e como esta organização contribui para um processo formativo engajado com o movimento de Educação do Campo.

4.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir do referencial teórico construído ao longo dessa pesquisa, selecionamos princípios que se organizam dentro das matrizes ou campos teóricos da Educação do Campo e da Formação de Professores e que, ao mesmo tempo, dialogam com a proposta de organização do processo educativo pela Alternância.

Dentre estes, destacamos os seguintes termos: Planejamento, Tempo, Alternância, Avaliação, Tema Gerador, Interdisciplinaridade, Diálogo, Contextualização, Coletividade,

Cultura e Práxis. Diante disso, entendemos que estes princípios selecionados se constituem como categorias de análise *a priori*.

FIGURA 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Os dados da pesquisa foram produzidos no ano letivo de 2018, em que realizamos a coleta nas reuniões de colegiado do curso, em reuniões de planejamento do TC e no desenvolvimento das atividades durante o TC (APÊNDICE A). Assim, participamos de oito reuniões de colegiado e cinco reuniões de planejamento e avaliação do TC, totalizando 13 reuniões que foram gravadas e transcritas para serem utilizadas na análise. As atividades desenvolvidas durante o TC incluíram a participação nas atividades de abertura e encerramento do TC, nas reuniões de orientação dos grupos de TC e as atividades nas comunidades; totalizando um número de 17 encontros (APÊNDICE A), que foram observados e registrados em diário de campo.

Com as transcrições das reuniões e os registros no diário de campo procedemos à exploração do material a partir de leituras em que pudéssemos identificar as categorias propostas. Desta forma, a partir da narrativa das reuniões e do diário selecionamos os excertos que conseguimos categorizar. Procuramos, nesse movimento, refletir sobre o significado das categorias encontradas no movimento de organização da proposta de Alternância na formação

inicial docente da LEdoC/UFG – Regional Goiás –, em diálogo com o referencial teórico da Educação do Campo, da Alternância e da formação de professores.

A fim de não possibilitar a identificação dos participantes da pesquisa, substituímos neste texto os nomes destes sujeitos por um código desidentificador composto por uma letra e um número, quando houver mais de um sujeito na mesma categoria. Os professores formadores do curso são identificados pela letra “P”, o coordenador de curso pela letra “C”, o coordenador de Estágio pelas letras “CE”, os discentes pela letra “D” e a pesquisadora responsável pela letra “I”. Nos casos dos discentes e docentes, em que existem mais de um sujeito, identificado com a mesma letra, estas serão seguidas também de números, de acordo com a ordem que aparecem nas transcrições, exemplo “D01” e “P01”.

4.2 A COLETA DE DADOS

No ano letivo de 2018, a LEdoC iniciou as atividades no mês de abril. O atraso no início das atividades decorre do calendário da universidade que ainda estava em processo de adequação, em resultado do último movimento de greve da instituição.

Desde o início do ano letivo foi estabelecido diálogo com a coordenação do curso para o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, participamos das reuniões de colegiado do curso, de planejamento do TC, conforme cronograma elaborado a partir da coleta de dados (APÊNDICE A).

Reiteramos o compromisso de, no decorrer da participação nas atividades, desenvolver uma postura de escuta dos sujeitos que vivem a realidade do curso, procurando estabelecer um processo de reflexão e diálogo sobre a realidade. Ao longo da participação nas atividades formativas do curso buscamos refletir sobre a formação de professores no processo de construção das estratégias pedagógicas da LEdoC, assim como oportunizar momentos de reflexão junto aos sujeitos da pesquisa (formadores, discentes e comunidade) sobre a construção de alternativas para a formação docente.

Deste modo, iniciamos nosso processo de participação nas reuniões de colegiado em 16 de março de 2018. Nesta reunião, apresentamos ao curso a nossa pesquisa, e, aprovada a nossa participação, entregamos aos presentes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Sobre o desenvolvimento das reuniões, de modo geral, nas quatro primeiras reuniões de colegiado, tratou-se de temas diversos ao andamento do curso, além de pontos específicos que versavam sobre a Alternância.

Um ponto importante a ser considerado, diz respeito às coordenações do curso. Além das coordenações de curso, de Estágio e de TCC, o curso optou por instituir a coordenação de TC. Esta coordenação é responsável por conduzir os processos de organização e planejamento do TC. Assim, no contexto da pesquisa, na quarta reunião de colegiado saiu a proposta de uma nova coordenação do TC, não prevista até o momento. A partir de então, houve um movimento para a organização de reuniões específicas para planejamento do TC. Assim, passamos a acompanhar estas reuniões de TC também.

Em seguida, houve o período de TC, em que acompanhamos o desenvolvimento das atividades desenvolvidas que incluíram a participação nas atividades de abertura e encerramento do TC, nas reuniões de orientação dos grupos de TC e as atividades nas comunidades. Como neste período eram diversas as atividades paralelas e em localidades diferentes, participamos do número maior possível de atividades. Utilizamos, nesse período, para registro e reflexão sobre o processo de formação a observação e o diário de campo.

Após o encerramento do TC do semestre de 2018-1 aconteceram mais duas reuniões de colegiado, seguidas de uma reunião em que foi realizada a avaliação do TC 2018-1 e o início do planejamento do TC 2018-2. Todo o desenvolvimento da coleta de dados está registrado no APÊNDICE A, que apresenta o cronograma da coleta.

Seguiu-se um recesso e, com o retorno das atividades do semestre de 2018-2, acompanhamos uma reunião de planejamento do TC. Durante o TC deste segundo semestre, participamos novamente das atividades desenvolvidas neste período e, ao final, seguiram-se mais duas reuniões de colegiado.

Ao final de todo o processo de organização das atividades de Alternância ao longo do ano de 2018 observa-se que a forma de organização, planejamento e desenvolvimento no primeiro e no segundo semestre deu-se de formas distintas, o que pode ser observado, por exemplo, na quantidade de reuniões de planejamento do TC, na proposição de comissões de trabalho e na adoção de diferentes instrumentos pedagógicos para a Alternância.

Além disso, durante os dois semestres de coleta de dados a função de Coordenação do TC foi assumida por sujeitos diferentes. No primeiro semestre de 2018 estava atribuída ao Coordenador do Curso em parceria com a Coordenadora de TC. No segundo semestre, por sua vez, a função estava condicionada somente à Coordenação do TC. Diante do fato, observamos que a ausência de um documento específico que regulamente a Alternância de forma clara no curso demonstra uma fragilidade, porque condiciona o desenvolvimento da Alternância às compreensões de cada Coordenador de TC. O que, por sua vez, nem sempre irá refletir e coadunar com as compreensões e necessidades do coletivo sobre a Alternância, pois estará

condicionado às decisões do professor formador que assume a Coordenação de TC. Desta forma, sinalizamos que a instituição de uma regulamentação específica para a Alternância pode orientar de forma democrática o desenvolvimento deste elemento formativo na LEdoC.

Outro aspecto que merece consideração, diz respeito ao modo de desenvolvimento das reuniões. Durante as reuniões de colegiado e planejamento espera-se a observância de ritos oficiais como: a inscrição para fala, respeito ao tempo de fala de cada um, encaminhamentos e votações, entre outros. Por vezes, alguns desses elementos foram ignorados, o que dificultou a clareza das falas, a sistematização dos pensamentos dos sujeitos e a exposição de objetivos no diálogo, algo que, por sua vez, se constituíram em obstáculos para a coleta e análise dos dados. Nesse contexto, a superficialidade das falas constitui-se um dado da pesquisa que exigiu um maior rigor na análise dos excertos.

De modo geral, entendemos que o movimento de participar, ouvir, refletir e avaliar as atividades formativas junto com os sujeitos pertencentes a esta realidade nos possibilitou apreender de maneira mais significativa esta mesma realidade. Pois, a partir desse movimento, permitindo-nos olhar o contexto real com a sensibilidade para a escuta do ponto de vista de quem o vive e, assim, de forma coletiva os sujeitos construíram a Alternância durante a coleta de dados desta pesquisa.

De outro modo, após a participação no desenvolvimento do processo formativo em Alternância nos colocamos no exercício de analisar os dados deste momento.

4.3 A ANÁLISE DOS DADOS

A partir do campo teórico definimos as categorias a priori, que passam agora a ser identificadas e analisadas no contexto dos dados coletados nas reuniões de colegiado e planejamento do TC e no diário de campo da pesquisadora.

4.3.1. Planejamento

O planejamento do processo educativo é parte intrínseca ao trabalho de professor reflexivo, que compreende que o processo de ensino-aprendizagem se inicia no planejamento do mesmo (ZABALA, 1998). A intervenção pedagógica consiste desde o planejamento até a avaliação e intervenção no processo formativo.

De outra forma, esta atividade docente está normatizada no Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFG.

> Art. 100. Cada disciplina ou eixo temático/módulo terá o seu plano de ensino elaborado pelo respectivo professor ou grupo de professores e aprovado pelo conselho diretor da unidade responsável pela disciplina ou pelo eixo temático/módulo nos termos do Regimento da UFG (UFG, 2012, p. 30).

Assim, como dispõe sobre a elaboração do plano de ensino como atividade docente, o documento também prevê um período de planejamento pedagógico que, por sua vez, é contemplado no calendário acadêmico da instituição.

Portanto, atividades de planejamento dos processos formativos fazem parte da função docente e se tornam condição indispensável ao trabalho do formador no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Deste modo, vários foram os momentos em que o planejamento de atividades se fez presente nas reuniões acompanhadas durante o processo de coleta de dados desta pesquisa.

Deste modo, durante essas reuniões havia longas discussões coletivas sobre o desenvolvimento da Alternância, entre os pontos discutidos podemos enumerar:

Organização da disciplina de Experiência Compartilhada: definição dos formadores e dos grupos;

Organização de atividades coletivas do TC: abertura e encerramento;

Cronograma de atividades;

Condições de infraestrutura durante o TC, principalmente relacionadas ao transporte;

Escolha do tema gerador;

Instrumentos pedagógicos (Caderno de Realidade, Plano de Estudos e Seminário de Socialização);

Avaliação das atividades realizadas;

Demandas das comunidades;

Compreensão dos sujeitos sobre a Alternância e como ela se organiza no curso;

Envolvimento dos sujeitos na Alternância do curso.

Há de se perceber que o planejamento das atividades do curso revestia-se de objetivos distintos, dada a natureza da atividade ou o envolvimento dos participantes.

No início do semestre letivo, as reuniões tinham o caráter de organização, relacionando-se à distribuição das disciplinas entre os professores formadores e ao calendário específico do curso.

> **C:** Esse calendário que eu enviei pra todos é o calendário de todo ano letivo de 2018. Então aqui nós vamos definir e pensar muito bem **as datas destinadas ao Tempo Comunidade no primeiro e no segundo semestre**. [*Grifo nosso*]

No sentido proposto pela fala do coordenador, o planejamento aparece como um elemento organizador do processo formativo. Nas primeiras reuniões de colegiado, ele surge como parte do trabalho docente para estabelecer a distribuição de disciplinas e do calendário específico do curso.

No decorrer do diálogo entre os participantes fica clara a postura da coordenação de curso em oferecer uma proposta de distribuição das disciplinas e de calendário, portanto, de planejamento. Ao apresentar aos pares, esta proposta é discutida entre eles o que demonstra uma sensibilidade pela participação do **coletivo** nas decisões sobre o desempenho do curso. No entanto, em situações específicas a proposta vem pronta da coordenação e é posta em votação. O que não se configura exatamente como uma construção coletiva, pois não existe o processo de escuta e diálogo entre todos os sujeitos na organização inicial da proposta.

Um momento importante do planejamento da Alternância no curso, se dá na organização dos grupos do TC. Na disciplina de Experiência Compartilhada os alunos são divididos em grupo de acordo com a sua região de origem e afinidade. Cada grupo fica sob orientação de um professor formador responsável por desenvolver as atividades do TC na disciplina. Do ponto de vista organizacional e administrativo do curso, as disciplinas de Experiência Compartilhada (I a IV) são desenvolvidas no formato de subturmas, sendo registrado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) cada subturma com seu respectivo docente e discentes. Esta organização é realizada a partir do diálogo com os alunos para levantamento das comunidades de origem, o que posteriormente no momento de planejamento são organizados os grupos de trabalho dos alunos.

A partir de um primeiro levantamento nas turmas sobre as comunidades dos discentes, o coordenador propõe, no momento do planejamento, a organização dos grupos para o primeiro semestre de 2018. O quadro a seguir apresenta o resultado da organização das subturmas de Experiência Compartilhada nos semestres de 2018-1 e 2018-2, com base na triangulação dos

dados do diário de campo da pesquisadora, nas transcrições das reuniões e nos Diários de Turma.

QUADRO 11 - ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA NO SEMESTRE DE 2018-1

Disciplina	Professor	Alunos	Caracterização da Comunidade
Experiência Compartilhada I	P10	06	- Município: Aruanã; - Localidade: Aldeia BdéBure, terra Indígena Karajá III; - O grupo é composto por quatro discentes indígenas da etnia Karajá, da aldeia BdéBure, e duas discentes que residem no município de Goiás.
	P03	07	- Município: Goiás; - Localidade: área urbana do município de Goiás; - O grupo é formado por discentes que residem na área urbana do município de Goiás.
	P12	07	- Município: Goiás; - Localidade: Comunidade Quilombola localizada no Bairro Alto Santana na área urbana do município de Goiás; - O grupo é formado por uma discente da comunidade quilombola do Alto Santana, um discente do município de Faina e cinco discentes que residem no município de Goiás.
Experiência Compartilhada III	P11	02	- Município: Goiás; - Localidade: Assentamento Mosquito - O grupo é formado por uma discente filha de assentado do Ass. Mosquito e um discente que reside na área urbana de Goiás.
	P04	04	- Município: Goiás; - Localidade: área urbana do município de Goiás; - O grupo é formado por quatro discentes residentes na área urbana do município, que

			escolheram por desenvolver suas atividades de Alternância junto aos agricultores da Cooperativa Mista de Agricultores Familiares do Município de Goiás e Região -COOPAR.

Fonte: Produzido pela autora (2020)

QUADRO 12 - ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA NO SEMESTRE DE 2018-2

Disciplina	Professor	Alunos	Caracterização da Comunidade
Experiência Compartilhada II	P09	05	- Município: Aruanã; - Localidade: Aldeia BdéBure, terra Indígena Karajá III; - O grupo é composto por três discentes indígenas da etnia Karajá, da aldeia BdéBure, e duas discentes que residem no município de Goiás.
	P03	06	- Município: Goiás; - Localidade: área urbana do município de Goiás; - O grupo é formado por discentes que residem na área urbana do município de Goiás.
	P12	04	- Município: Goiás; -Localidade: Comunidade Quilombola localizada no Bairro Alto Santana na área urbana do município de Goiás; - O grupo é formado por uma discente da comunidade quilombola do Alto Santana, um discente do município de Faina e dois discentes que residem no município de Goiás.
Experiência Compartilhada IV	P13	04	- Município: Goiás; - Localidade: Assentamento Mosquito - O grupo é formado por uma discente filha de assentado do Ass. Mosquito e três discentes que residem na área urbana de Goiás.
	P10	02	- Município: Goiás; - Localidade: área urbana do município de Goiás;

			- O grupo é formado por duas discentes residentes a área urbana do município e escolherem por desenvolver suas atividades de Alternância junto aos agricultores da Cooperativa Mista de Agricultores Familiares do Município de Goiás e Região - COOPAR.

Fonte: Produzido pela autora (2020)

Sobre a caracterização da comunidade e composição dos grupos da disciplina de Experiência Compartilhada pode-se verificar que os grupos são compostos de forma plural. Percebe-se que a maior parte dos grupos (três, dos cinco) é composta por discentes de área urbana, dado que dialoga com Castro (2020) sobre o perfil discente do LEdoC/UFG – Regional Goiás. De acordo com a autora, 82% dos estudantes do curso, no ano de 2020, são habitantes de territórios urbanos, sejam eles centros de cidades ou periferias; e 14% dos estudantes são habitantes de territórios campesinos (assentamentos e comunidade tradicionais do campo). Desta forma, a composição dos grupos baseada no território de habitação dos discentes demonstra que a maior parte dos discentes não tem vínculo direto com a vida no campo. Por um lado, isso justifica as ações do TC organizadas na cidade e no espaço da universidade, contudo distancia-se dos objetivos da Licenciatura em Educação do Campo de valorizar o vínculo e a identidade camponesa.

Aparentemente, os dois quadros apresentados (10 e 11) são semelhantes, pois as subturmas são as mesmas. No entanto, ambos os quadros foram mantidos, porque ao longo dos semestres houve evasão de discentes do curso. Assim, no segundo semestre foi mantida a mesma quantidade de subturmas para a disciplina de Experiência Compartilhada, mas o número de alunos por grupos diminuiu.

Além do caráter de organização, outra forma de perceber o planejamento ao longo da Alternância do curso eram os momentos destinados à reflexão e definição das atividades a serem desenvolvidas no TC. Durante o TU, dos semestres de 2018-01 e 2018-02, este momento se fez presente nas reuniões de colegiado do curso e em reuniões específicas para planejamento do TC (APÊNDICE A).

No TC, em ambos os semestres, havia reuniões periódicas na universidade entre o professor formador e os discentes de cada subturma para planejar, refletir, avaliar e propor novas ações durante este tempo formativo. Nos dois semestres em que a pesquisa acompanhou o desenvolvimento da Alternância, a maior parte dos discentes eram residentes no município

de Goiás, o que justificava as reuniões no espaço da universidade. A exceção estava na subturma que desenvolveu as atividades em Aruanã, e que tiveram todas as atividades realizadas na comunidade.

A fala a seguir relata um destes momentos de reuniões das subturmas de Experiência Compartilhada:

> **I:** [...] a gente considerou, naquele momento em que a gente estava reunido, que nós, enquanto comunidade da LEdoC, pensássemos primeiro quais são as ações que vamos escolher pra levar como proposta pra comunidade, pra depois, juntos, a gente escolher o que vai ser feito.

O trecho sinaliza que formadores e discentes reunidos discutem ações a serem propostas para a comunidade. Em momento posterior, com a comunidade, o coletivo (formadores, discentes, comunidade) toma a decisão sobre quais ações seriam efetivadas.

Desta forma, o planejamento transversalizou a maior parte da coleta de dados, fazendo-se presente nos dois tempos formativos (TU e TC). Ao longo das próximas categorias, são discutidos outros elementos do processo formativo na LEdoC/UFG-Regional Goiás que foram construídos, discutidos e avaliados nas reuniões de planejamento do TC. Nesse sentido, a atividade de planejamento ganha status de momento de reflexão, avaliação e tomada de decisões do processo educativo constituindo-se como fundamental para a articulação dos tempos e processos formativos. De modo que, na ausência do planejamento como momento coletivo, não há possibilidade de uma Alternância Integrativa.

4.3.2 Tempo

O tempo é um elemento importante na definição das atividades campesinas. A ele estão ligados os momentos de plantar, colher e descansar. Nas diversas atividades no campo, nas matas, nas florestas ou nas águas os diferentes povos respeitam o tempo. Na perspectiva da Educação do Campo representa respeitar a relação desse sujeito com seu território de origem, suas raízes e sua identidade.

Nesse contexto o processo de formação de professores ligados ao campo, se expressa por desenvolver as atividades educativas em momentos que apoiem as atividades econômicas, sociais e culturais dos seus sujeitos, ou seja, em que seja possível conciliar com os tempos da vida no campo.

Deste modo um elemento importante do planejamento da LEdoC é o calendário específico do curso, pois dentro do calendário da universidade, o curso organiza a divisão dos TUs e do TC. Assim, C propõe:

> **C:** Então pra esse... **primeiro semestre de 2018-01 nós temos o Tempo Universidade iniciando no dia 16 indo até o dia 30-05. São 37 dias letivos, nesse primeiro Tempo Universidade. O Tempo Comunidade irá do dia 01 de junho ao dia 30 de junho, contemplando aqui 26 dias letivos**, não são dias corridos, são letivos, tá**. E o Tempo Universidade II, do dia 02 de julho ao dia 18 de agosto. Contabilizando um total de 38 dias letivos.**
> Então pessoal, se vocês estiverem de acordo nós temos essas datas estabelecidas [...] Estão de acordo com essas datas?
> **VÁRIOS:** De acordo!
> **C:** Então pro segundo semestre [...] **Tempo Universidade I ele inicia no dia 18 de setembro e finaliza no dia 31 de outubro. Contabilizando 35 dias letivos. Tempo Comunidade no dia 01 de novembro até o dia 30 de novembro. Temos 23 dias letivos**, pra realização do Tempo Comunidade. E pro **Tempo Universidade II**, e esse é um ganho pessoal, nós temos um prazo maior pra gente conseguir é ministrar todo o nosso conteúdo com **42 dias letivos iniciando no dia 01 de dezembro, até o dia 08 do 02**. Mesmo sabendo que nós temos o intervalo de final de ano, mas esses 42 dias dá pra nós um fôlego muito maior do que no primeiro semestre de 2018. Né, **então a gente tem essa possibilidade de cumprir os nossos conteúdos com uma folga maior. [***Grifo nosso*]

Nas falas acima, percebe-se a proposta de **planejamento** para o calendário apresentada pela coordenação de curso, que posteriormente é posta em discussão. A proposta de calendário apresentada encontra-se no Anexo B e, de forma didática, é possível identificar neste documento a distribuição dos tempos formativos.

Desde a primeira turma do curso, com entrada em 2014-1, o calendário do curso é organizado dentro do semestre letivo da instituição. Após o insucesso de organizar o TU nos meses de férias escolares (julho, agosto, janeiro e fevereiro) a discussão não foi retomada no curso. Enquanto pesquisadoras, compreendemos essa postura como uma forma de não enfrentamento junto à universidade, dadas as condições de insegurança em relação à institucionalização do curso. Ademais, podemos somar a isso a ausência de uma compreensão maior em relação à importância do TC para a imersão do estudante no contexto de sua comunidade.

Outrossim, reforçamos que a permanência desse modelo de organização do calendário escolar delimita o perfil de estudantes do curso, uma vez que a manutenção deles em períodos longos na universidade dificulta o acesso e o direito a uma educação superior comprometida com as causas campesinas desses sujeitos.

No que afirma Siqueira (2012, p. 151):

> A igualdade está aberta na oportunidade, igualmente aberta, de poder exercitar o direito à educação em todos os níveis, inclusive, a superior, e nos mais variados cursos existentes nas universidades brasileiras, sem exceção. Portanto, o direito à igualdade e o direito à educação devem passar a ser concretude na vida das pessoas historicamente marginalizadas dessas promessas constitucionais, para saírem da categoria de meras expectadoras do direito.

Nesse sentido, entendemos que, apesar do curso ser destinado aos sujeitos do campo, a organização dos tempos de formação não dá igualdade de oportunidade àqueles que residem em regiões de difícil acesso à universidade. Ademais, a manutenção de uma organização de calendário que, apesar de se adequar à realidade dos discentes hoje atendidos pela LEdoC e, que em grande parte, é constituída por sujeitos que residem no centro urbano ou nas proximidades, resultará, a longo prazo em uma saturação de profissionais formados na LEdoC na região do município de Goiás. Portanto, apesar do resultado da consultoria do Procampo (TAB. 2) demonstrar uma demanda real de professores de ciências para as escolas do campo do estado de Goiás, faz se necessário que o curso crie estratégias para atender a essa demanda, condição indispensável para sua re-existência.

De outro modo, um elemento que determina a organização do calendário do curso é a disciplina obrigatória Estágio Supervisionado. Nas falas a seguir, discute-se a oferta do TC e sua relação com as atividades do Estágio Supervisionado.

> **C:** Por que a gente pensou em junho? Porque como nós discutimos no semestre anterior, **junho ainda não se configura o momento de férias dos alunos da rede básica** né, P04!?
> **P04:** Não.
> **C:** Então, é nesse período a gente pode deslocar o estágio também para esse período de junho, não quer dizer que ele vai começar o estágio dia 01 de junho. Ele pode começar o estágio a partir do dia 16 de abril. **Então pessoal, o que a gente tá fazendo é ofertar pra esse aluno estagiário um espaço maior pra realizar o estágio. Ou seja, vai ter quatro meses pra realização do estágio: abril, maio, junho e agosto.** [*Grifo* nosso]

Na discussão sobre o semestre de 2018-2:

> **C:** Então o tempo comunidade acontecerá em novembro, [...] com o final do quarto bimestre na rede pública, rede básica, **nós garantimos a esse estudante a realização desse estágio em setembro, outubro e novembro.** [...]
> **P06:** Então, ele pode tá começando...
> **C: Exato, ele deve se organizar juntamente com o orientador né fazer essa ...essa orientação ao seu aluno. De que ele não precisa começar o estágio só no tempo comunidade, não... pode fazer isso durante o semestre** obviamente que tem as disciplinas que é um empecilho. [*Grifo nosso*]

Em decorrência do semestre letivo da universidade ocorrer também em período de férias escolares da Educação Básica, há uma preocupação do corpo docente para que o TC não coincida com estes períodos de férias escolares das escolas campo, o que, por sua vez, inviabilizaria as atividades de Estágio durante o TC.

Ao longo dos primeiros anos de funcionamento do curso, as atividades de Estágio nas escolas campo ficavam condicionadas ao período do TC. De modo que havia durante o TU01 a prática dos professores formadores fazerem as discussões teóricas junto com a disciplina de Processos Educativos e Produção do Conhecimento, como também o planejamento das atividades nas escolas campo. As atividades de estágio: observação, regência e semi-regência, aconteciam prioritariamente dentro do TC. No retorno para o TU02 havia, quando necessário, a finalização dessas atividades, acompanhada da orientação e finalização dos relatórios de Estágio.

As atividades do Estágio concentradas no TC se justificam pelo fato de alguns estudantes realizarem o Estágio em escolas campo de suas comunidades. Como pode ser visto no Anexo A, o município de Goiás possui quatro escolas municipais localizadas no campo e uma escola conveniada com a Secretária de Estadual de Educação (Seduce), a Escola Família Agrícola de Goiás (Efago). Entre as turmas do curso, havia alunos de comunidades atendidas por essas cinco unidades escolares e que, portanto, realizaram seus estágios nessas unidades. O Quadro 12, a seguir, mostra o nome da escola e a distância da mesma ao centro urbano de Goiás onde se localiza a UAECH, prédio em que está instalada a LEdoC e onde, portanto, ocorre o TU.

QUADRO 13 - Unidades escolares do campo do município de Goiás e sua distância até o centro urbano

Unidade Escolar	**Localização**
Escola Municipal Vale do Amanhecer	Distrito de Calcilândia, distância de 27 km
Escola Municipal Holanda	Assentamento Holanda, distância de 22 km
Escola Municipal Terezinha de Jesus	Distrito de Buenolândia, distância de 45 km
Escola Municipal Olímpya Angélica	Assentamento São Carlos, distância de 50 km

Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO)	Comunidade do Ferreiro e Assentamento Serra Dourada, distância de 06 km

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Entendemos que, favorecer que as atividades de Estágio aconteçam exclusivamente no TC, contribua para o enraizamento do educando na escola campo em sua comunidade, pois colabora para uma imersão do estagiário na realidade escolar. Esta reflexão encaixa-se com um perfil de licenciando que advêm das comunidades rurais e que optam por desenvolver o TC e o estágio nas suas comunidades de origem.

Nesse sentido, ao olhar para o Quadro 13 percebemos que há distâncias consideráveis entre o centro urbano e as unidades escolares. Mesmo as unidades escolares ou comunidades que estão mais próximas do centro urbano, o trajeto não possui condições favoráveis à locomoção, pois as estradas de acesso são todas sem pavimentação e assim, mais suscetíveis às condições do tempo (chuvas, secas e intempéries diversas).

Nesse formato, o modelo de estágio acontecendo ao longo de todo o semestre letivo, aproxima-se do formato de estágio das licenciaturas da UFG. No entanto, esta é uma realidade possível para os estudantes que desenvolvem o Estágio nas escolas campo fora do centro urbano do município de Goiás. Nestas condições, apesar de o curso atender em maior número a estudantes do próprio município de Goiás, existe, em número menor, um perfil de estudantes matriculados no curso, oriundos de outras regiões do Estado.

Ao longo do desenvolvimento do curso, este atendeu estudantes de regiões como: Formosa, Porangatu, Aparecida de Goiânia, Novo Planalto, Aruanã, entre outros. Para estes alunos, o desenvolvimento do TC, em suas comunidades de origem, resultou, ao curso, em demandas de estratégias de acompanhamento e supervisão das atividades.

Contudo, as demandas da Alternância no curso nem sempre foram possíveis de serem atendidas, devido às condições de trabalho e à infraestrutura da universidade, como por exemplo: outras lógicas de planejamento do TC, ausência de motorista ou transporte para levar o orientador às comunidades, associado à alta demanda de viagens da regional. Portanto, fatores estruturantes que inviabilizaram ou prejudicaram a qualidade da orientação do TC a estes discentes. Nesse sentido, entendemos que a ausência de orientação sistemática na comunidade pode comprometer o processo de formação docente revelando uma aproximação com o modelo de Alternância Justapositiva.

Em contrapartida, a universidade, quando concorre ao Edital de Seleção Nº 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012, assume concordar com as condições

de formação desta licenciatura. A partir da institucionalização do curso esperava-se que a instituição assumisse as demandas, garantindo as condições de infraestrutura e pedagógicas do curso.

De outro modo, no desenvolvimento do TC, a relação com o tempo se dá de forma distinta para os sujeitos envolvidos. A universidade possui uma lógica de organização temporal condicionada às demandas formativas e administrativas próprias da natureza do trabalho em uma instituição da administração pública. A comunidade, por sua vez, organiza a vida de acordo com as demandas do trabalho no campo e na escola.

As atividades desenvolvidas no Assentamento Mosquito foram organizadas, a princípio, levando em consideração a disponibilidade dos professores, servidores e discentes da universidade. Chegando à comunidade, alguns assentados relatavam a dificuldade de participação nestas atividades em decorrência dos afazeres do trabalho do campo ou de organização da vida familiar como preparar o almoço e as crianças para o transporte escolar.

A escuta e o diálogo entre os sujeitos foram atitudes importantes para a continuidade e qualidade das ações desenvolvidas. Para adequar o tempo às diferentes demandas dos envolvidos, houve o desenvolvimento de atividades em feriados, pois estes eram momentos livres para a comunidade e possibilitavam a maior participação destes sujeitos.

Por fim, percebe-se, a partir das reflexões levantadas, que o perfil discente e a natureza das atividades formativas (como o Estágio) são elementos que determinam a duração e organização dos tempos formativos do curso e que precisam de suporte dos elementos estruturantes da universidade. Todavia, as atividades desenvolvidas no TC não dependem apenas da estruturação da universidade, mas precisam estar atentas às demandas de todos os sujeitos envolvidos na Alternância (formadores, discentes, servidores, comunidade), principalmente àquelas relativas à natureza do trabalho.

4.3.3 Alternância

A Alternância constitui-se por uma matriz teórica e metodológica em construção que inicia a sua história, no Brasil, na Educação básica e profissional, e se constrói no âmbito do Movimento da Educação do Campo. Constitui-se como uma forma de organização do processo educativo que conjuga diferentes saberes distribuídos em espaços e tempos formativos. Nestes, os sujeitos desenvolvem sua formação dentro dos paradigmas de valorização da identidade, da

cultura, da territorialidade e da articulação entre educação formal e os saberes da vida (BRASIL, 2020).

Na formação docente, a Alternância contribui com a presença de princípios como: o fortalecimento do diálogo de saberes, o protagonismo dos educandos nos processos formativos, a relação com a Educação Popular em uma perspectiva de educação emancipatória, o papel da pesquisa como princípio educativo, o estudo da realidade e a transformação desta por meio da *práxis*.

A partir destes elementos, nesta categoria reunimos reflexões e relatos dos diálogos que versam de maneira específica sobre a Alternância desenvolvida pela LEdoC. Procuramos elementos nas falas que nos auxiliem a compreender de que modo está organizada a Alternância dos tempos e espaços formativos no curso, de que modo os sujeitos participantes compreendem esta organização e se esta organização coaduna com as pesquisas e referenciais teóricos apresentados.

No decorrer do diálogo, é possível perceber que os participantes denunciam que não há um envolvimento de todo o corpo docente com a Alternância e que os componentes curriculares não são integrados.

> **D02:** Mesmo vendo que alguns professores é se dedicam de uma forma diferente, outros **não participam diretamente do Tempo Comunidade.** Eu vejo uma necessidade muito grande da gente **fazer [...] interação entre as disciplinas. [***Grifo nosso*]
>
> **D01:** [...] os outros professores **não se envolvem no Tempo Comunidade**. E aí você tem que articular Tempo Comunidade com o seu Tempo Escola. Mas, **você não consegue fazer isso** porque os seus professores não estão envolvidos. [*Grifo nosso*]
>
> **P02: Eu concordo que é realmente fragmentado**. Se vocês me perguntarem **se eu sei o quê que foi desenvolvido no Tempo Comunidade, eu vou dizer que não.** [...] Então nós temos que criar possibilidades disso acontecer. [*Grifo nosso*]

As falas nos indicam que existe um consenso, entre esses sujeitos, de que falta envolvimento do coletivo de professores formadores com os processos formativos em Alternância. O planejamento e o desenvolvimento de cada componente curricular ocorrem de forma independente, o que, por sua vez, produz um processo formativo sem integração entre as disciplinas, desarticulado entre os tempos e espaços formativos e distanciando do eixo da interdisciplinaridade, elementos previstos no PPC do curso.

Além da desarticulação entre componentes curriculares de um mesmo período, surge a discussão sobre uma fragmentação do curso ao longo dos semestres de formação.

> **I:** quando a gente tá pensando o tempo comunidade a gente tá voltando o nosso olhar pro primeiro ao quarto período e a gente **num** [sic] **tá pensando o curso como um todo**. Então tá tendo essa fragmentação aí dos primeiros períodos e depois pra frente quando começa o estágio.

A fala da Investigadora sugere que, quando se pensa e se planeja a Alternância no curso, estes processos são voltados apenas aos períodos (1º ao 4º) em que são ofertadas as disciplinas de Experiência Compartilhada, que corresponde ao TC. Desta forma, os últimos períodos do curso (5º ao 8º) ficam isolados da organização em Alternância, o que configura uma fragmentação da Alternância e da formação docente entre os períodos do curso.

Esta fragmentação não é explicita, pois não está posta nos documentos e não é declarada. Mas aparece como denúncia nas falas dos sujeitos e pode ser observada no planejamento da Alternância, quando os professores formadores responsáveis por cada componente curricular e pelo Estágio no curso não participam desse momento. Portanto, destaca-se a importância de pensar a Alternância no curso todo e não apenas nos períodos em que são ofertadas as disciplinas de Experiência Compartilhada (EC), pois tal formato torna-se um entrave ao desenvolvimento de uma Alternância Integrativa ao longo de toda a formação docente na LEdoC.

Quando se pensa sobre a relação entre os tempos formativos (TU e TC), percebe-se a presença da fragmentação. Ao longo dos dois semestres de coleta de dados, participando das reuniões e atividades do curso, verificamos que o TU01 é utilizado para avaliar as atividades do TC anterior, assim como planejar as atividades do TC do semestre em andamento, como pode ser observado nas pautas das reuniões do Cronograma de Coleta de Dados (APÊNDICE A).

Durante o TC, além das atividades nas comunidades, há momentos em que cada grupo da disciplina Experiência Compartilhada (professor orientador e discentes) se reúne no espaço da universidade ou na própria comunidade para planejar e avaliar as ações. Entendemos que esses momentos, propiciam ao grupo refletir sobre a realidade vivenciada, trocar experiências e impressões, dialogar e construir novos conhecimentos sobre o vivido, além de reorientar suas ações. Assim, torna-se um espaço mútuo de construção e partilha de conhecimentos sobre a situação concreta vivenciada, já que "investigar o pensar dos homens referido à realidade, investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua *práxis*" (FREIRE, 2019, p. 136). Ao final do TC há um momento de encontro entre formadores e discentes de todas as turmas, para socializar as experiências vivenciadas em cada comunidade.

Ao retornar ao TU02, não há momentos de planejamento e avaliação coletivos. As experiências vividas e socializadas no TC, para que retornem ao TU02, ficam sob responsabilidade de cada formador, em seu respectivo componente curricular, o que prejudica a articulação entre os tempos formativos e, portanto, cria obstáculos a uma Alternância Integrativa. Os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa não nos permitem analisar as aulas e o planejamento de cada disciplina para analisar a relação que se estabelece entre o TC e o TU02. No entanto, a ausência de trabalho coletivo e avaliativo no TU02 nos indica que não há trocas de saberes, e que o trabalho docente neste tempo formativo é individual. Algo que, por sua vez, demonstra uma fraca ou inexistente conexão entre as disciplinas desenvolvidas no TC (Experiência Compartilhada e Estágio) e as demais disciplinas desenvolvidas no TU02, aproximando-se, portanto, de um modelo de Alternância Justaposta.

Vale ressaltar que temos consciência de que o professor não deve ser o único responsabilizado pelos entraves do curso, que existe um contexto maior que precisa ser analisado. Por isso, na tentativa de compreender os motivos da fragmentação do processo formativo encontramos nos dados falas dos participantes da pesquisa que nos indicam a falta de compreensão do que seja a Alternância.

> **D02:** Primeiro eu vou começar com uma pergunta, os professores quando entram no LEdoC para trabalhar com a gente, eles têm um curso sobre a Pedagogia da Alternância? Eles estudam sobre isso? [...] Eu me preocupo muito com isso, porque é nesse tempo que eu estou no LEdoC, **eu vejo [...] uma resistência muito grande, quanto a Pedagogia da Alternância. Não entendem e não querem aceitar; não gostam não querem trabalhar, entendeu!?** [*Grifo nosso*]
>
> **P03:** Uma grande dificuldade nossa é dar vida, ou dinamismo ao **Tempo Comunidade**. Que por vezes ficou morto e obsoleto, já que **ninguém participava. Todo mundo "agora é férias", todo mundo saia**. **Professor manda mil trabalhos para o Tempo Comunidade**, como D02 falou, o D01 também. Então, eu percebi desde o começo e falava pros alunos: tem uma vinculação entre os conteúdos de Tempo Comunidade e Universidade. Existe um elo!
>
> **C:** [...] como é que eu vou desenvolver um trabalho, tempo comunidade de relevância se o menino tem oito, **dez trabalhos para fazer lá durante o tempo comunidade**?

Além da falta de articulação entre os componentes curriculares e envolvimento dos sujeitos no desenvolvimento das atividades em Alternância, a análise das falas acima demonstra que os sujeitos não compreendem a Alternância, assim como seus instrumentos. Pois, atividades relativas a componentes pedagógicos do TU são solicitadas para que os discentes desenvolvam durante o TC, sem que estas estabeleçam relação com a disciplina Experiência Compartilhada, e, portanto, com a Alternância no curso. E continua:

> **P01:** [...] **então eu acho que tempo universidade é tempo universidade**! A gente tem que estar concentrado especificamente no tempo universidade**. Tempo comunidade a gente coloca lá um assunto uma ação para o menino fazer**.
> **P03:** Então, por exemplo **não dar trabalho para fazer no tempo comunidade** [...]
> **P01:** Então P03, **eu posso até dá, mais que tenha sentido dentro do tempo comunidade**. [*Grifo nosso*]

No que compete à compreensão da articulação entre os tempos e espaços formativos, esta fala representa uma secundarização de um tempo, em detrimento do outro. Sendo TU relacionado aos estudos teóricos e TC relacionado à ação. Outrossim, existe uma intenção de organização, mas de forma pouco consistente. De maneira que existe uma disjunção entre os momentos de formação, representando claramente uma compreensão de Alternância Justapositiva e de teoria e prática desarticulada.

Em outro momento de discussão, surgem mais posicionamentos que demonstram conceitos equivocados na Alternância:

> **C:** Garantir trinta dias pro Tempo Comunidade da forma como está. **Se são duas semanas povoadas de alunos no Tempo Comunidade e duas semanas vazias, pra que ter um Tempo Comunidade de trinta dias**? Se são quinze dias que resolvem o Tempo Comunidade, eu posso incorporar uma semana a mais em cada Tempo Universidade. **Porque se tivesse um Tempo Comunidade todo povoado e não estivesse dando tempo de fazer as atividades o discurso seria outro**, gente [...]. Passa aí **dois Tempos Universidades corridos** pra gente conseguir garantir pros nossos alunos trinta dias de Tempo Comunidade com atividades conjugadas dentro da universidade pra gente ter um **esvaziamento do próprio Tempo Comunidade, falta de professor participando nas atividades, falta de nossos alunos.** [*Grifo nosso*]

A fala está inserida em um contexto de reflexão sobre o desenvolvimento das atividades do TC desenvolvidas no espaço da universidade, em que o interlocutor afirma que os sujeitos não se envolvem no TC. Se este está esvaziado, pode-se reavaliar a duração deste tempo. Essa argumentação carrega equívocos do ponto de vista conceitual e epistemológico de Alternância. No sentido que remete os termos “vazio” e “povoado” a um tempo e espaço formativo que, por sua origem, deve ser desenvolvido no espaço da comunidade e não da instituição educativa. De modo que a universidade estar “vazia” de alunos e com atividades no TC não é sinônimo de ausência de processos formativos em outros espaços.

Nesse sentido, compreende-se que pensar a duração do tempo formativo baseado na participação dos sujeitos acarreta reducionismo do entendimento de Alternância. Nesta equação existem outros elementos que influenciam a participação dos sujeitos nas atividades presenciais do TC que ocorreram no espaço da universidade. Sinalizamos, assim, a importância de uma reflexão crítica sobre a natureza das atividades propostas e o quanto estas atividades realmente

vão ao encontro de uma Alternância Integrativa; promovendo a articulação dos conhecimentos entre os tempos formativos.

De outra forma, em outro momento, o coordenador exemplifica que em uma experiência anterior, o trabalho articulado durante a Alternância possibilitou um processo formativo mais integrado.

> **C:** P09 foi uma experiência fantástica para mim, não estando no tempo comunidade trabalhar junto com os meninos, pensar junto com eles! [...] a gente pensava estava tão organizado que os alunos sentiram isso! Sentiram que estavam fazendo algo! **E se a gente estender para todos as outras disciplinas que trabalham o tempo comunidade? O estágio. Fazer essa integração! Como é que eu faço essa integração com o estágio supervisionado e o tempo comunidade?** [*Grifo nosso*]

Nesse recorte, o interlocutor ressalta uma experiência pontual em que, apesar de não estar vinculado à disciplina de Experiência Compartilhada nas turmas que cursavam o segundo e o quarto semestres do curso e, mesmo assim, se envolveu com o desenvolvimento da disciplina no TC. Desta forma, o Coordenador pondera como o **planejamento coletivo** tornou-se elemento aglutinador no TC permitindo um envolvimento maior do grupo (formadores e discentes) nas atividades propostas.

Além disso, sugere que este envolvimento seja também desenvolvido em todo o curso, principalmente nas turmas de Estágio Supervisionado (5º ao 8º períodos), ressaltando o quanto a falta de articulação entre os docentes prejudica o desenvolvimento do TC.

Desta forma, é comum entre os presentes o sentimento de que se torna necessário o envolvimento do **coletivo** para a concretização de uma proposta de Alternância. A falta de compreensão sobre o que seja a Alternância por parte dos professores e, por conseguinte, a ausência do envolvimento dos sujeitos no desenvolvimento da formação de professores são elementos que dificultam e inviabilizam a realização de uma ação compromissada com uma **Alternância Verdadeira**.

Como encaminhamento a esta questão, a fala sugere:

> **P02: Eu acho que nós temos que estudar estratégias de envolver esses colegas mais.** [...] Vamos começar com quem está aqui e ficar imbuído de fazer essa mudança, só. **Quem está aqui imbuído disso tem que está tão coeso, tão forte, que vá causar um certo desconforto crescente nos discentes e principalmente nos docentes**. [...] **Que eles acabam excluindo-se ou se engajando** [*Grifo nosso*]

Nesse sentido, o compromisso firmado é com o envolvimento do grupo com a Alternância, de modo que os sujeitos que estiverem fora da curva, sintam-se desconexos e

possam, dessa forma, perceber a necessidade de refletir e se posicionar de forma diferente diante da situação.

Neste momento de diálogo, durante a reunião, a pesquisadora se posiciona:

> **I:** Eu acho que, o que está acontecendo aqui hoje, [...] é resultado de uma **maturidade nossa em relação ao andamento do curso**. [...] A minha pesquisa do doutorado [...] é fruto dessas angústias em relação ao que é a alternância. [...] Eu fico muito feliz em perceber que as pessoas estão incomodadas também com aquilo que estava me incomodando. **O envolvimento de todo mundo é uma coisa que já está posta como necessária. [...] Pensar a compreensão da Alternância para os discentes e os docentes seja uma das ações que nós podemos pensar.** [*Grifo nosso*]

Neste excerto, argumenta-se sobre a conscientização do grupo em relação às dificuldades do desenvolvimento do processo formativo, em Alternância, do curso e que os obstáculos encontrados podem ser resolvidos a partir da compreensão dos sujeitos do que é a Alternância, além disso, ações, que tenham objetivos dessa natureza, podem ser pensadas como encaminhamentos.

A partir dos elementos apresentados, percebe-se que a desarticulação entre os tempos formativos e entre os componentes curriculares é um elemento dentro da Alternância do curso. Esta, ora se apresenta menos expressiva por iniciativas pontuais, ora, em geral, faz-se presente, tanto entre os componentes curriculares de um mesmo período, quanto entre os períodos de formação sucessivos do curso.

Esta fragmentação torna frágil, e em alguns momentos ausente, a articulação entre os tempos formativos, principalmente entre o TC e o TU02. O planejamento e o trabalho coletivo são elementos da prática docente capazes de gerar articulação dentro da Alternância da LEdoC, pois experiências pontuais mostraram sucesso a partir do envolvimento dos sujeitos.

Sob outro ângulo, a forma como o curso se organizou para a definição dos tempos e espaços formativos por meio das “Atividades Integrativas”, especialmente na adoção da disciplina Experiência Compartilhada (vide FIG. 4), exige que haja um trabalho coletivo que consiga dinamizar a articulação entre os componentes curriculares e entre os tempos formativos. Essa exigência da presença do trabalho coletivo não está normatizada no Projeto Pedagógico do curso e, dessa forma, fica velada. Nesse sentido, é importante que este elemento esteja registrado no PPC e que se efetive na prática pedagógica, para que se encaminhe para uma proposta de **Alternância Integrativa**.

De outro modo, discussões formativas sobre uma compreensão adequada de Alternância e a relação com a prática pedagógica no curso também se fizeram presentes de forma pontual.

> **P12:** É a gente tem esse desafio de compreender como pode trabalhar o conteúdo no Tempo Comunidade. Pra que a gente não fique nesse embate relacionado ao que a gente conhece, aquilo ali, a nossa zona de conforto. [...] Sendo que o desafio da Alternância é que a gente possa compatibilizar tempos e espaços dando a mesma importância, assim, **são ambos tempos e espaços formativos e que trazem um desafio de inovador** [...] **que tem origens antigas lá na escola russa que é fortalecer essa educação pra vida**. Ela não é uma educação só teórica, só no espaço da universidade, só no espaço da escola, ela **desafia a educação como algo fundamental pra reprodução social do sujeito,** da comunidade dele, pra que ele enquanto pessoa tá se qualificando, tá na escola, tá na universidade ou num curso profissionalizante e possa contribuir com a comunidade. Então acho que **a gente vai ter que buscar compreender essa Alternância** e como a gente pode enfrentar esse desafio de trabalhar o conteúdo nesse Tempo Comunidade. [*Grifo nosso*]

A reflexão mostra a importância de compreender como modificar a prática pedagógica e, consequentemente, aspectos do desenvolvimento da Alternância, a partir da busca por uma formação sistematizada que possa resolver questões de cunho epistemológico, a partir da capacidade reflexiva que o conhecimento teórico proporciona. Assim, mesmo que de maneira pontual, os formadores são estimulados à análise crítica dos processos de aprendizagem.

Contudo, apesar de tão ricos estes momentos de troca e reflexão coletiva para a **formação** mútua de docentes em formação inicial e de formadores, estes momentos ficam comprometidos por dois motivos: a falta de dinâmicas que os tornem menos burocráticos e a ausência de comprometimento do corpo docente do colegiado do curso em participar e se envolver nos mesmos.

Entendemos que uma *práxis* pedagógica comprometida com uma Alternância Integrativa pressupõe uma reflexão teórica crítica que pode ser possibilitada por momentos de formação sistematizados e coletivos. De modo que se torna necessário ultrapassar as discussões pontuais sobre Alternância e efetivar momentos de formação profissional estruturados e formais no exercício da docência na LEdoC/UFG - Regional Goiás.

Ainda nesta categoria, entendemos a organização do TC e dos instrumentos pedagógicos como elementos importantes na configuração da Alternância da LEdoC/UFG-Regional Goiás. Dessa forma, os itens a seguir fazem um recorte para estes elementos.

- **A organização do TC**

Durante o planejamento do TC, há a reflexão e organização do seu desenvolvimento. Para compreendermos a natureza das atividades que compõem o TC elaboramos os Quadros 14 e 15, a partir da proposta de organização deste tempo discutida nas atividades de coleta de dados (APÊNDICE A).

QUADRO 14 - AGENDA DO TC DE 2018-1

Datas	Atividade
04/06	Abertura do TC – mística e mesa redonda
05 a 08/06	Caderno de Realidade – Explicação do instrumento pedagógico e Estágio Supervisionado (Intercâmbio Estágio Supervisionado e TC)
11 a 18/06	Oficinas, Mini-cursos, Roda de conversa (Planejados pela Comissão Pedagógica)
25 a 28/06	Execução da ação de Extensão
29/06	Encerramento do TC – Mística (Discentes), apresentação do trabalho desenvolvido no TC, direcionamento da plenária para a temática do TC2 e comunidade contemplada com a ação de Extensão.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para o TC de 2018-2, a proposta de cronograma foi desenvolvida de acordo com o Quadro 15, a seguir:

QUADRO 15 - AGENDA DO TC DE 2018-2

Datas	Atividade
05/11	Abertura do TC: mística e mesa redonda
06/11	Oficinas
07/11	Dia “D” Direitos Humanos da UFG/Regional Goiás
08 e 09/11	Idas a campo
12 e 13/11	Estágio e TC: interfaces
14/11	Orientações com os grupos de TC
19 e 20/11	TCC e TC: interfaces
21/11	Orientações com os grupos de TC

22 e 23/11	Idas a campo
28/11	Orientações e reflexões sobre o próximo tema gerador
29/11	Avaliação/Socialização do TC: participação de docentes e discentes
30/11	Encerramento do TC – Mística, entrega dos Cadernos de Realidade e lanche coletivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Podemos perceber nos dois semestres a presença de elementos em comum, como: a abertura do TC, a mística, as idas a campo, as oficinas, o encerramento do TC e a socialização do trabalho desenvolvido. Esses elementos foram sendo construídos no TC do curso a partir dos relatos de experiências de outros processos formativos em Alternância, por exemplo, as práticas da CEFFAS, em especial da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), do curso de Direito Agrário da UFG - Regional Goiás - e no processo de formação dos formadores que traziam experiências vivenciadas em outras instituições. Por meio dos diálogos e reflexões no planejamento, esses elementos foram incorporados à organização do TC, demonstrando que a constituição da Alternância como ela se apresenta no curso é resultado da construção de um processo formativo a partir das experiências e compreensões trazidas de outros espaços formativos. Dessa forma, o curso entende que estes são elementos que constituem o TC.

Ao analisar as atividades propostas nos cronogramas percebe-se que os TCs se iniciam com uma atividade de "**Abertura do TC**" composta por uma mística e uma mesa redonda. A mesa redonda do TC01 teve como tema "O que é a Pedagogia da Alternância?"

> C: Então na abertura, a gente faz essa **mística de abertura**, e para a gente finalizar [...] pode ser **uma mesa redonda** ou qualquer outro formato, mas [...] a gente poderia começar **discutindo a própria Alternância**. O que vocês acham?
> P05: Então, porque a gente não pede para I, puxar essa discussão para gente, até por ser o objeto de pesquisa dela. [...] uma mesa de três pessoas, um discente que acabou de vivenciar o tempo comunidade que tenha uma visão mais holística da coisa, um docente que esteja envolvido com o projeto nesse momento, e a I como alguém que está se debruçando teoricamente sobre o assunto.

A discussão sobre Alternância na abertura do TC01 aparece como demanda do curso, a partir da avaliação dos sujeitos sobre a necessidade de uma compreensão teórica sobre o tema. No TC02, por sua vez, a mesa redonda teve como tema "O Feminismo e o contexto campesino".

> C: Acho que quem deveria dar essa palestra de abertura é P13, porque lá no Mosquito ela viu nas mulheres essa cultura campesina. Então a gente colocar a importância da mulher nessa proposta de assumir responsabilidade no campo dentro de uma perspectiva feminista, já que elas assumem atividades que não são caracterizadas por elas como feministas [...]. E como isso está vinculado diretamente a preservação ambiental, que como a gente viu lá, aquela senhora preocupada com a nascente que estava dentro da própria propriedade dela.

Nesse contexto, a mesa de abertura do TC02 parte de vivências junto às comunidades do campo acompanhadas pelo curso durante o TC anterior. A partir de um trabalho desenvolvido por um professor formador junto à comunidade do Assentamento Mosquito, percebeu-se o protagonismo das mulheres no campo. Nesse sentido, como o tema gerador deste semestre relaciona-se às questões ambientais, a mesa de abertura traz o feminismo no campo e a relação que estas mulheres estabelecem com o meio ambiente. Desta forma, também contempla o conceito de **cultura** à medida que o entendemos como as características dos grupos sociais ligadas às maneiras de conceber e organizar a vida social ou a seus aspectos materiais (SANTOS, 1983).

Nos dois semestres a atividade de "Abertura do TC" intencionava a motivação dos sujeitos para o desenvolvimento do TC, a socialização dos sujeitos envolvidos, além de desenvolver um momento formativo relacionado ao tema gerador proposto para o semestre.

Um momento importante durante o TC, principalmente no primeiro semestre, foi a **reunião** entre discentes e docentes do curso para explicar o Caderno de Realidade e planejar as ações deste tempo formativo. Nesta reunião, os discentes matriculados nas disciplinas de Experiência Compartilhada foram orientados em relação ao Tema Gerador e ao Plano de Estudos, como elementos que compõem o Caderno de Realidade. De outra forma, houve discussões sobre características da Alternância da LEdoC como a relação entre a ação e a reflexão na Alternância e a relação entre TC e TU na formação docente.

Esta atividade desenvolveu-se como um momento de formação mútua para discentes e formadores presentes. Por meio do diálogo e da reflexão os sujeitos compartilharam saberes, experiências e propuseram encaminhamentos para o desenvolvimento do TC.

Por outro lado, nos dois semestres ocorriam, semanalmente, as **reuniões de orientação** dos grupos da disciplina de Experiência Compartilhada, que se constituíram como espaços de planejamento, avaliação e encaminhamento das ações durante o TC, realizadas na universidade. Nesses encontros, um grupo de professores formadores, uma vez por semana, se colocava à disposição para ouvir os estudantes, independente do período ou grupo do TC que participavam. Na fala a seguir, "I" coloca este elemento como ponto positivo da Alternância:

> **I:** se todos (alunos) tivessem percebido que a gente tinha esses encontros regulares eles tinham procurado (as reuniões de orientação), porque nós conseguimos sanar problemas de alguns grupos específicos. Outros que ficaram mais distantes a gente não conseguiu. [...] Então, **essa periodicidade dos encontros coletivos são fatores importantes**.

Esta fala mostra a relevância da relação professor-aluno e do trabalho coletivo no desenvolvimento do processo educativo. No entanto, o fato de estas reuniões acontecerem no espaço da universidade privilegiava os discentes que desenvolveram o TC mais próximo do centro urbano de Goiás, que tinham a possibilidade de se deslocar à universidade, que frequentaram as reuniões semanais de orientação e foram melhor assistidos no desenvolvimento do trabalho neste tempo formativo.

Todavia, ao mesmo tempo, demostra, a necessidade de um amparo aos discentes das comunidades do campo distantes da universidade e que se constituem como sujeitos de direito à uma formação de professores que respeite os princípios da Educação do Campo. Ao refletir sobre a natureza do TC como um tempo formativo destinado, prioritariamente, às vivências do sujeito no seu território de origem, entendemos que esta orientação deveria acontecer no espaço da comunidade. O fato de ela ser desenvolvida no espaço da universidade demonstra uma precarização do trabalho docente na LEdoC, pois não há condições de o professor estar presente semanalmente na comunidade associado a uma naturalização dessa precarização quando esta atividade é desenvolvida na universidade desacompanhada de uma reflexão crítica a este respeito.

De outro modo, as **idas a campo**, como atividades desenvolvidas nas comunidades no decorrer da coleta de dados desta pesquisa foram realizadas em dois grupos do TC (APÊNDICE A). Tanto a quantidade de grupos e atividades em campo acontecendo simultaneamente, quanto a falta de transporte e estrutura para deslocamento para as comunidades mais distantes se constituíram como obstáculos para o acompanhamento de todas as comunidades durante a pesquisa.

Ao analisar a relação entre a quantidade de atividades de ida a campo com as demais atividades da organização do TC pode-se perceber que a maior parte deste tempo formativo é desenvolvido no espaço da universidade. No período acompanhado pela pesquisadora, exceto o grupo de Aruanã em que, pelo perfil dos discentes, composto por indígenas, desenvolveram seu TC dentro das aldeias, todos os outros grupos acompanhados organizaram as atividades do TC no espaço da universidade se deslocando às comunidades em ações específicas. Portanto, apesar de todo o cronograma ser composto por atividades do TC, apenas as idas a campo são realizadas nas comunidades.

Deste modo, retomamos a discussão sobre o esvaziamento do TC feita no início desta categoria. Pontuamos que esta organização retira os sujeitos do campo do seu território de origem, contudo aparecem discussões sobre o povoamento da universidade e o aspecto "fantasma" da instituição durante o TC, o que resulta na presença de atividades como oficinas, reuniões de orientação e atividades dos componentes curriculares de TCC e Estágio neste mesmo espaço para justificar a existência de alunos na universidade.

> **C: Coloco que são 4 semanas de atividades repetitivas na universidade e na comunidade, não exclusivamente essa só na universidade** [...] **respeitado a especificidade daquele público que não pode comparecer**. [...] o planejamento está aberto para todos. Sempre lembrando que são atividades que vão ser desenvolvidas ou na universidade ou na comunidade, isso depende muito do nosso planejamento e nosso arranjo aqui. [*Grifo nosso*]

A fala acima provoca os sujeitos a pensar este planejamento de atividades para o TC. Apesar de pontuar que alguns alunos não vão participar pois estarão em suas comunidades, as atividades planejadas serão desenvolvidas tanto no espaço da universidade quanto da comunidade.

Contudo, a proposta de formação do TC entende a necessidade de imersão na realidade do campo, reflexão sobre a mesma, proposições de transformação dessa realidade, intervenções, avaliação e novas propostas; em um ciclo de formação em que se alternem os tempos e os espaços de formação docente. O que, portanto, fica comprometido se o professor em formação inicial não tiver um período qualitativo de imersão na realidade de sua comunidade, como requer a Pedagogia da Alternância.

Sobre essa discussão, a investigadora faz uma intervenção:

> **I:** A gente precisa **pensar na natureza dessas atividades** muito bem, uns dos princípios da Alternância é que o aluno não perca o vínculo com a comunidade, então não necessariamente a universidade tem que estar cheia no Tempo Comunidade, eu não tenho essa visão. Eu acredito que, o Tempo Comunidade tem que estar cheio de atividades, porque **se o aluno ele não pode perder o vínculo com a comunidade, a gente não pode exigir que alguns alunos frequentem atividades da universidade nesse tempo**, né. [*Grifo nosso*]

Apesar das reflexões e diálogos desenvolvidos mostrando pontos de vista distintos sobre o tema, a presença de atividades na universidade durante o TC ainda prevaleceu. No entanto, entendemos que estas escolhas também se dão em detrimento da falta de condições para formadores e discentes se deslocarem para estas comunidades. O que, por sua vez, acarreta a valorização de um espaço e, por conseguinte, de um saber (científico, acadêmico) em detrimento do outro (popular, tradicional).

Reiteramos que a organização do TC não vai ao encontro do que se propõe este Tempo Formativo. Entendemos, a partir do referencial teórico de Alternância, que no TC deve haver uma imersão dos discentes em suas comunidades de origem, o que não pode ser confundido com a ausência de atividades, mas pelo contrário este é um momento rico e consistente na formação de professores. E, além disso, um momento que faz parte de um todo maior que é o processo de formação a partir de tempos e espaços articulados, com uma proposta metodológica que resgate a identidade camponesa e que possibilite ao professor em formação inicial refletir sobre a sua comunidade e, consequentemente, sobre a escola e o projeto de Educação que ela desenvolve. A partir dos conhecimentos adquiridos em todo o processo de formação, que este sujeito tenha condições de maneira crítica e reflexiva de propor e transformar a realidade escolar a fim de atender aos direitos dos povos do campo.

No entanto, na categoria "Planejamento" apresentamos dados sobre o perfil de estudantes da LEdoC, demonstrando uma acentuada porcentagem de discentes residentes na área urbana (82%) em detrimento de uma menor porcentagem residente em territórios campesinos (14%). Dados que motivam o curso a desenvolver atividades do TC no espaço da universidade. Entendemos que manter o aluno na universidade é negar a especificidade da Alternância e negligenciar a relação que deve ser estabelecida entre a instituição educativa, os discentes e a comunidade.

Por outro lado, entendemos que muitos jovens residentes em áreas urbanas próximas a UFG - Regional Goiás, veem a LEdoC como possibilidade de acesso ao ensino superior, e que o curso cumpre seu papel no atendimento a este público, que também é marginalizado no seu direito à Educação Superior. No entanto, é preciso ressaltar o compromisso do curso no atendimento aos povos do campo, por isso, percebemos a importância do curso em refletir e manter a continuidade do ingresso dos estudantes via edital de vestibular específico e associar a isto estratégias de abrangência do território de atendimento do curso. O que, por sua vez, demanda, por parte da instituição, condições estruturais de apoio aos professores para atender uma área maior, assim como programas eficientes de permanência estudantil para os alunos em situação de vulnerabilidade.

Um último elemento da organização do TC e que marca o encerramento do TC é o **Seminário de Socialização**, que está previsto no PPC do curso, no entanto, sem maiores esclarecimentos sobre sua natureza e organização. Esta atividade consiste na socialização das experiências e atividades que cada grupo de estudantes desenvolveu durante o TC. A mesma ocorre como atividade de encerramento do TC e início do TU02, em que os grupos de alunos sob orientação do professor formador organizam uma apresentação a ser feita à toda

comunidade da LEdoC inclusive, tal atividade, compõe parte da avaliação da aprendizagem das disciplinas de Experiência Compartilhada e Estágio Supervisionado.

Neste contexto o **Seminário de Socialização** pode ser compreendido como uma atividade coletiva e momento de reflexão, diálogo e aprendizagem sobre as atividades desenvolvidas na Alternância, com vista a uma avaliação por meio de diagnóstico dos pontos positivos e negativos apresentados pelos discentes no retorno ao TU. O **Seminário de Socialização,** como instrumento pedagógico da Alternância no curso, pode se constituir como um momento para compartilhar e articular as experiências entre os sujeitos (formadores e discentes) que desenvolveram distintas atividades. Neste caso, assemelhando-se à "Colocação em Comum" como instrumento pedagógico da Alternância, apresentada por Queiroz (2004).

> **I:** Foi muito interessante saber o que cada um estava fazendo e a própria avaliação dos discentes, que apresentaram os pontos positivos e muitos pontos negativos.

Nos dois semestres de desenvolvimento da coleta de dados desta pesquisa, este momento da Alternância foi marcado por uma participação situada e crítica dos discentes. Apesar do não envolvimento de todo o coletivo de professores formadores nestas atividades, os discentes utilizaram do momento para uma avaliação da Alternância, pontuando as aprendizagens e experiências possibilitadas pela formação como também os entraves ao desenvolvimento das atividades e encaminhamentos para os próximos semestres.

A organização do TC foi firmada por meio do planejamento desenvolvido para os semestres acompanhados (2018-1 e 2018-2). Em todos os semestres letivos há a mobilização dos professores formadores para construir uma proposta coletiva para o TC, de modo que esta organização vem sendo instituída a partir do trabalho pedagógico do curso, o que, por sua vez, não garante a sua continuidade.

Desta forma, o trabalho coletivo tem se tornado elemento orientador das estratégias pedagógicas adotadas para a implementação da Alternância. Tendo ele a participação dos discentes e de todos os professores formadores do curso ou não. Contudo, por si só, o trabalho coletivo não garante a continuidade das atividades de planejamento e nem a adoção de estratégias pedagógicas consonantes com uma Alternância Integrativa. Por essa razão, insistimos nesta pesquisa sobre a importância de um documento que oriente e regulamente a Alternância no curso.

- **Instrumentos pedagógicos**

Sob outra perspectiva, um elemento que surge na Alternância do curso no período analisado são os “Instrumentos Pedagógicos”. O primeiro que se destaca é o Caderno de Realidade, instrumento que “abrange todas as atividades relacionadas diretamente ao tempo/espaço e dinâmica do Tempo Escola e TC ajudando a valorização da relação do educando com a sua realidade” (BRASIL, 2020, p. 18). Desde a primeira turma do curso, o Caderno de Realidade foi instituído como instrumento pedagógico da formação de professores da LEdoC/UFG – Regional Goiás. No contexto da coleta de dados desta pesquisa, o Coordenador do Curso propõe:

> **C:** Então o nosso exercício hoje aqui é primeiramente **pensar o Caderno de Realidade**. Qual é o objetivo dele? Qual vai ser o objetivo das atividades dentro desse Caderno de Realidade? [*Grifo nosso*]

A partir desta discussão, no âmbito do planejamento do TC, foi construído coletivamente um documento com o nome de “Orientações para elaboração do Caderno de Realidade do TC 2018-1”. Este documento foi desenvolvido para orientar discentes e docentes do curso no desenvolvimento do TC e na elaboração do Caderno de Realidade. Neste contexto utilizamos o documento mencionado e a fala dos sujeitos para triangulação das análises sobre este instrumento pedagógico da Alternância.

Desta forma, o documento apresenta como objetivo, propiciar a articulação entre as discussões desenvolvidas durante o TU01 e as observações e reflexões realizadas nas comunidades durante o TC. E acrescenta:

> Reiteramos o sentido formativo do Caderno de Realidade respeitando toda e qualquer forma de saber. Não sobrepomos, com esse instrumento pedagógico, as diferentes formas de saberes, contudo, ressaltamos o diálogo não hierarquizado dos conhecimentos (popular e científico) ressaltando seus aspectos relevantes na formação de professores regidos pela Pedagogia da Alternância (UFG, 2018, p. 02).

O Caderno de Realidade orienta para o registro dos saberes acadêmicos em diálogo com os saberes da comunidade. Nesse contexto, falar em **diálogo de saberes**, significa, segundo Santos (2007), reconhecer a pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Dado que nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, de modo que não é possível conhecer o todo real a partir de apenas uma forma de olhar para a realidade.

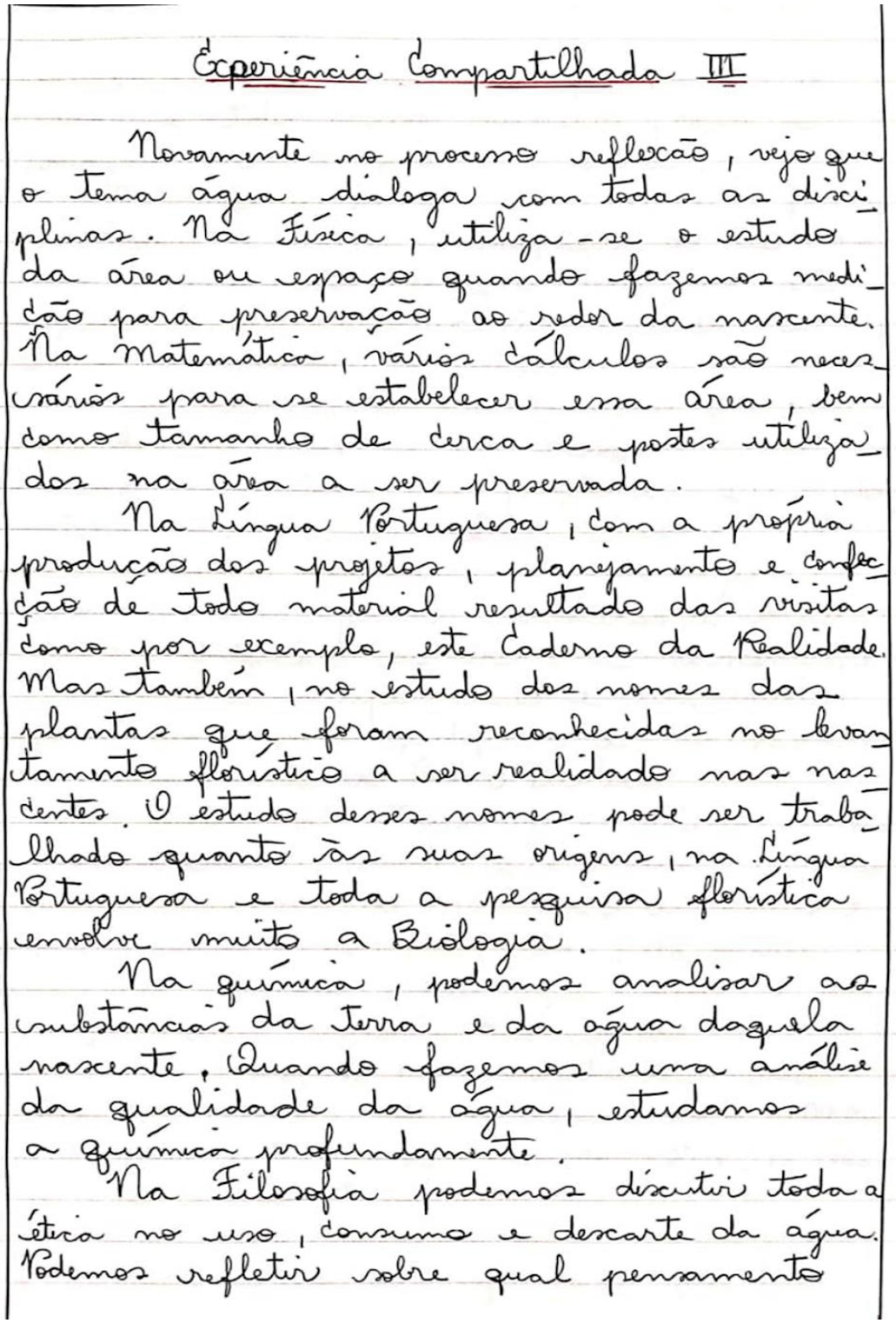
Desta forma, Meneses (2014) argumenta que existem abordagens contextuais que ampliam o saber sobre o mundo vindo das comunidades e para as comunidades, ao mesmo tempo em que ultrapassam a objetivação e subalternização do outro, à medida que se colocam na construção de saberes de forma dialógica e auto reflexiva.

Neste sentido, a construção de um instrumento pedagógico em Alternância que conversa com os diferentes modos de compreender e explicar o contexto pode contribuir para a formação de professores engajados na identificação das desigualdades e subalternidade e em formas de transpô-las e, contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática, participativa e dialógica.

A partir do exposto, o Caderno de Realidade sustenta o registro da Alternância no curso e é utilizado como instrumento de avaliação das disciplinas de Experiência Compartilhada. Na construção do Caderno de Realidade, como primeira atividade, o discente é orientado a elaborar um Memorial em que deve expor a sua compreensão sobre si enquanto sujeito do campo, sua história, sua relação com o território e com a Educação do Campo. Assim, reflete sobre sua identidade camponesa e a importância de estar em uma formação de professores do campo.

Outro elemento presente neste caderno é o registro da pesquisa sobre a comunidade e das atividades desenvolvidas no TC, em reflexão e diálogo com as disciplinas desenvolvidas no TU, buscando a articulação dos tempos formativos. Como forma de exemplificar este dado, a Figura 6 representa parte do registro de um Caderno de Realidade construído no período desta pesquisa.

FIG. 4 - EXEMPLO DE CADERNO DE REALIDADE



Experiência Compartilhada III

Novamente no processo reflexão, vejo que o tema água dialoga com todas as disciplinas. Na Física, utiliza-se o estudo da área ou espaço quando fazemos medição para preservação ao redor da nascente. Na Matemática, vários cálculos são necessários para se estabelecer essa área, bem como tamanho de cerca e postes utilizados na área a ser preservada.

Na Língua Portuguesa, com a própria produção dos projetos, planejamento e confecção de todo material resultado das visitas como por exemplo, este Caderno da Realidade. Mas também, no estudo dos nomes das plantas que foram reconhecidas no levantamento florístico a ser realidado nas nascentes. O estudo desses nomes pode ser trabalhado quanto às suas origens, na Língua Portuguesa e toda a pesquisa florística envolve muito a Biologia.

Na química, podemos analisar as substâncias da Terra e da água daquela nascente. Quando fazemos uma análise da qualidade da água, estudamos a química profundamente.

Na Filosofia podemos discutir toda a ética no uso, consumo e descarte da água. Podemos refletir sobre qual pensamento

Fonte: Arquivo da LEdoC/UFG - Regional Goiás

No intuito de proporcionar a articulação entre os tempos e espaços formativos o Caderno de Realidade apresenta o Tema Gerador do TC e questões construídas coletivamente de forma

interdisciplinar pelos diferentes componentes curriculares da formação docente, com vistas à compreensão da realidade das comunidades em que estão inseridos os discentes da LEdoC.

> **C:** Eu acho que a gente poderia pensar o seguinte: ... pensar em atividades que percorram nossas quatro disciplinas e **propor uma atividade única dentro desse caderno de realidade**. E a gente propõe um ponto de reflexão de âmbito geral.

Nesse trecho, o coordenador refere-se às disciplinas que têm representação docente nesta reunião, de modo que os professores presentes se comprometem na organização de uma atividade única e interdisciplinar que compõe parte do "Caderno de Realidade". Na proposta discutida, o Caderno de Realidade, além de um espaço de registro das atividades e reflexões durante o TC para futura avaliação da aprendizagem, o mesmo também engloba a sistematização de um "Plano de Estudos".

O Plano de Estudos, por sua vez, dentro do Caderno de Realidade, propicia a articulação dos diferentes saberes (científicos, populares, culturais, entre outros) entre os tempos formativos. Neste instrumento, os diferentes componentes curriculares organizam as atividades e reflexões que devem ser desenvolvidas no TC de maneira coletiva e articulada. Pois, é por meio deste que o planejamento do processo de ensino aprendizagem garante uma reflexão que associe os conteúdos dos diferentes componentes curriculares do TU como os conhecimentos construídos no TC.

> **I:** E ter o cuidado pra ela estar exatamente contextualizada com a questão da comunidade lá. Porque senão não tem sentido, se tiver contextualizada só com a universidade.

A fala acima evoca, justamente, que se garanta no Plano de Estudos a articulação entre os tempos formativos TU e TC, de modo que o instrumento não restrinja apenas aos conteúdos "científicos" desenvolvidos no TU e, portanto, na academia, mas que propicie o diálogo com o contexto das comunidades em que os discentes estão inseridos.

De outro modo, também retornou a questão sobre a sobrecarga de atividades das disciplinas do TU durante o TC. Nesse sentido, o coordenador chama a atenção dos envolvidos:

> **C:** Outro detalhe da **comissão pedagógica, que ela estrutura e organiza todas as atividades que necessitaram adentrar ao Tempo Comunidade.** [...] Então, é preciso nós repensarmos como docentes essas atividades que adentrem o Tempo Comunidade. E se isso acontecer, faça dentro da comissão pedagógica, né! É a comissão que vai decidir o tipo de atividade que vai ser estruturada dentro desse planejamento de 2018. [*Grifo nosso*]

A partir da denúncia dos discentes sobre a quantidade de atividades a serem desenvolvidas durante o TC, que não guardam relação com este momento formativo, a coordenação do curso propõe que qualquer docente que queira desenvolver atividades dos componentes curriculares deve fazê-lo em articulação com os objetivos da Alternância planejados pelo grupo e que a discussão seja realizada pela comissão pedagógica para que integre o Caderno de Realidade. De outra maneira, ressalta a participação discente no processo de planejamento, revelando a sensibilidade por ouvir as diferentes formas de compreensão do processo de formação que os sujeitos possuem. Nesse sentido, convergindo para um modelo de **construção coletiva** do Caderno de Realidade.

De outro modo, no semestre de 2018-01 o curso contava com turmas de primeiro e terceiro períodos que possuíam a disciplina Experiência Compartilhada. Desse modo, as atividades do Caderno de Realidade estavam sendo pensadas para estas duas turmas existentes. No entanto, havia na reunião apenas dois professores formadores do terceiro período, que respondiam aos componentes curriculares de Física e Matemática.

> **C:** Então a gente tá pensando nessas quatro disciplinas: matemática, biologia, filosofia e química do primeiro, né! Agora não podemos esquecer que a gente tem ainda o terceiro. [...] **Pro terceiro período eu acho que a gente discute a física e a matemática como duas disciplinas proponentes pro Caderno de Realidade,** a gente pode fazer assim esse diálogo. [*Grifo nosso*]

Neste caso, a ausência do professor formador nas atividades de planejamento coletivo compromete o processo formativo de professores em Alternância. Além disso, inviabiliza a construção de um instrumento pedagógico interdisciplinar que represente um número significativo de componentes curriculares relativos ao terceiro período do curso.

A reflexão sobre o instrumento pedagógico e o tema gerador, durante as reuniões de planejamento, relacionavam-se apenas às turmas que realizam o TC, por meio da disciplina de Experiência Compartilhada. No entanto, em determinado momento da discussão os presentes são chamados a pensar sobre o Estágio Supervisionado dentro do movimento de Alternância do curso e da proposta em andamento.

> **C:** Agora pro quinto, sexto, sétimo e oitavo períodos entra a nossa maior discussão. **Nós teremos Caderno de Realidade pra eles também, ou o Caderno de Realidade pra eles ficará condicionado ao próprio Estágio Supervisionado?**

Na análise da reflexão dos sujeitos sobre a questão, percebe-se que não está claro aos envolvidos a relação do Estágio Supervisionado dentro da organização da Alternância. A

adoção do tema gerador e dos instrumentos da Alternância para o Estágio Supervisionado é colocado em discussão e encontra, entre os sujeitos, posicionamentos diversos.

A ausência de integração, entre a primeira e a segunda metade do curso, reafirma o caráter de fragmentação do processo formativo na LEdoC; em que a formação se desenvolve em um formato de Alternância até o quarto período e a partir do quinto período, com o início do Estágio Supervisionado, as atividades formativas se distanciam do formato de Alternância desenvolvido até então.

Como encaminhamento para findar a questão fica proposto:

> **C:** Nessa transição do Tempo comunidade pro Estágio Supervisionado **a proposta pedagógica ela muda**. E se a proposta pedagógica muda, qual é a transformação do nosso aluno nesse processo? Como ele percebe isso de forma fluida? Como ele faz uma transição de uma reflexão de comunidade pra escola? Acho que a gente pode pensar isso no futuro, né. [*Grifo nosso*]

Apesar de expresso, em outros momentos do diálogo, a importância do planejamento coletivo e da necessidade de romper com a fragmentação do processo de formação em Alternância, o posicionamento tomado expressa que não é possível ainda transpor esta barreira. De maneira que os esforços serão mantidos na organização sistemática da Alternância dos primeiros períodos (1º ao 4º), para em momento posterior trazer reflexões e encaminhamentos para a organização integrada da Alternância nos períodos subsequentes (5º ao 8º).

A estruturação do Caderno de Realidade ao longo do período de coleta de dados se deu de formas distintas. No semestre de 2018-1 ocorreu a partir desta construção coletiva entre os professores formadores que tiveram frequência nas reuniões de planejamento. Deste modo, foi construído o documento “Orientações para elaboração do Caderno de Realidade do TC 2018-1” em que constam as orientações para a escrita do instrumento, inclusive com a incorporação do “Plano de Estudo”.

No semestre de 2018-2, o instrumento Caderno de Realidade continuou sendo utilizado, no entanto não houve reelaboração das orientações desse instrumento, o que pode ser observado pela ausência desta discussão nas pautas das reuniões do semestre. Durante o TC, houve reuniões de orientação da escrita e desenvolvimento do Caderno com os discentes.

Diante do exposto, entendemos o Caderno de Realidade como instrumento articulador dos tempos e espaços formativos do curso e fundamental para a construção de uma Alternância Verdadeira. Brasil (2020, p. 18) destaca que o Caderno de Realidade representa:

- A tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do estudante;
- O desenvolvimento da formação geral, porque retrata a história da família, da terra que trabalha, da comunidade e de outros aspectos que compõem a estrutura familiar;
- O compromisso com a transformação da realidade vivida pelo estudante, através do processo de tomada de consciência e análise sistematizada dessa realidade;
- Um elemento de orientação profissional, devido às reflexões registradas como resultado do trabalho do estudante, da vida profissional e social da família.

A partir da análise do desenvolvimento da Alternância e da importância que o Caderno de Realidade toma como instrumento pedagógico, compreendemos que ele representa no curso os elementos citados acima. No entanto, cabe destacar que não se pode perder de vista a necessidade de reflexões mais profundas neste instrumento sobre a realidade das comunidades e o trabalho desenvolvido no TC. Destacamos ainda, a importância da utilização deste instrumento nas disciplinas do TU02, principalmente promovendo a articulação entre o TC e TU, tornando-se potencializador de uma **Alternância Integrativa**.

A partir deste dado, reforçamos que a Alternância no curso tem sido construída ao longo do seu desenvolvimento. De modo que, ora apresenta obstáculos a sua organização como a falta de compreensão de Alternância entre os sujeitos (professores formadores e discentes), a fragmentação dos tempos e espaços formativos e entre os semestres do curso e a falta de envolvimento coletivo; ora busca alternativas para transpor estas barreiras com a adoção de instrumentos pedagógicos que possibilitem o diálogo de saberes e a articulação dos tempos/espaços formativos.

Entendemos que essa construção está condicionada ao entendimento e decisões dos sujeitos (professores formadores e discentes) que se fazem presentes e atuantes nas atividades de planejamento. Ademais, a elaboração de um regulamento ou a incorporação de orientações para a Alternância no PPC institui uma normatização deste elemento pedagógico e diminui a adoção de estratégias que não coadunem com uma proposta de Alternância Integrativa para o curso.

4.3.4 Avaliação

Pensando sobre um conceito de avaliação, Luckesi (2013) sublinha que ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido e que provoca um juízo de valor positivo ou negativo em relação ao objeto ou curso da avaliação. Em consequência, o

valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de decisão que implica em mantê-lo da forma como está ou atuar sobre ele.

Calderano (2010) dialoga com este conceito quando propõe que a avaliação seja um procedimento de diagnóstico associado a uma tomada de atitude junto aos sujeitos envolvidos, dentro da qual se traçam estratégias para se atingir novos objetivos.

Nesse sentido, procuramos, nesta pesquisa, identificar se no processo de Alternância da LEdoC há a presença da avaliação como estratégia de reflexão sobre o processo formativo, a fim de diagnosticar e apoiar a tomada de decisões subsequentes na formação de professores, e como procedimento diagnóstico do processo de ensino aprendizagem dos professores em formação inicial.

Os momentos de avaliação como elemento de reflexão sobre o desenvolvimento do processo formativo, refletindo sobre pontos positivos e negativos da Alternância, foram presentes durante a coleta de dados. Durante as reuniões do TU em diversos momentos os participantes da pesquisa discutiram o TC no sentido de analisar as experiências anteriores e tecer considerações importantes ao colegiado a fim de motivar uma reflexão sobre a Alternância no curso.

Nestes momentos de avaliação, durante o TU, foram mencionados obstáculos para a Alternância como: a ausência de devolutiva das ações desenvolvidas para as comunidades, a falta de envolvimento dos professores formadores na Alternância, a presença de atividades pedagógicas desarticuladas da Alternância, a incompreensão sobre a natureza da Alternância por parte de formadores e discentes, e a ausência de infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades no TC. Assim como foram apresentados pontos positivos que viabilizam a Alternância no curso: a presença do planejamento coletivo, a participação dos discentes na avaliação da Alternância, o Seminário de Socialização como momento de diálogo e reflexão sobre as experiências vivenciadas no TC, e o Caderno de Realidade como instrumento articulador dos tempos formativos.

Alguns destes aspectos avaliados foram encaminhados durante o desenvolvimento da pesquisa, como as próprias discussões deste texto apresentaram, outras, no entanto, ficaram isoladas ao âmbito da reflexão e diagnóstico. O que, por sua vez, negligencia o papel importante da avaliação que é a tomada de decisão, pontuada por Luckesi (2013).

De outro modo, esta categoria Avaliação não ficou condicionada apenas ao TU. Durante o TC, a avaliação do processo formativo em Alternância apresentou-se, principalmente, em dois momentos específicos: nas reuniões de orientação com os grupos e no Seminário de Socialização.

Nas reuniões de orientação, professores formadores e discentes discutiam o desenvolvimento do TC e as dificuldades do processo, assim como estabeleciam encaminhamentos para as atividades nas comunidades. Deste modo, a avaliação apresentava-se na ação e sobre a ação, diagnosticando a realidade e promovendo a tomada de decisões sobre a mesma.

No Seminário de Socialização, como discutido na categoria Alternância, a avaliação discente e docente sobre o desenvolvimento do TC era um ponto fundamental, marcando o encerramento deste tempo formativo.

> I: [...] apesar de que houve problemas de comunicação para os demais professores estarem presentes, mas no dia, a questão da **socialização**, [...] todos os grupos apresentaram**, foi um momento importante.** A gente tem que trazer a voz dos alunos pra cá. [*Grifo nosso*]

A fala revela este momento como significativo ao desenvolvimento da Alternância e ressalta a importância da participação discente na avaliação do processo formativo. Nesse caminho, Villas Boas (2013) ressalta que todas as atividades escolares, em todos seus momentos e em todos seus espaços, propiciam aprendizagens, pois a avaliação está presente, formal e informalmente. Da mesma forma que se aprende conteúdos curriculares, aprende-se com as relações sociais e afetivas que os acompanham.

O Seminário de Socialização constitui-se um espaço de aprendizagem em que a avaliação, mesmo que não seguindo ritos oficiais como os atribuídos por Luckesi (2013) (diagnóstico, juízo de valor, tomada de decisões), cumpre o papel de propiciar a reflexão sobre o processo formativo docente em Alternância.

Para Villas Boas (2013) a existência de uma “cultura de avaliação” que inclua a avaliação das aprendizagens dos alunos, mas também do trabalho pedagógico e da atuação dos profissionais envolvidos, torna-se uma ferramenta de aprendizagem. Para a autora, a instituição educativa é responsável pela análise frequente de seu trabalho, o que inclui a participação de todos os sujeitos envolvidos que ao mesmo tempo aprendem enquanto avaliam as suas ações.

De outra forma, a avaliação da aprendizagem aparece de maneira pontual na coleta de dados desta pesquisa. Durante o TU, a avaliação da aprendizagem dos professores em formação inicial fica estabelecida nas disciplinas deste tempo formativo, mas aparece como objeto de reflexão sobre a prática pedagógica dos professores formadores durante as atividades de planejamento do curso.

> **P01:** Antes de começar as aulas na semana de integração eles já falaram: professor tem tanto tempo que eu estou fora da sala de aula, será que eu vou conseguir ne!? Eles falam que tem dúvida até da própria capacidade, né! Eu fiquei pensado assim, a **avaliação não pode ser uma avaliação tradicional**...
>
> **P03:** Isso e interessante eu vejo. Só um adendo P01! Eu vejo muito isso nas outras turmas também, eles falando por exemplo: **Nós ensinamos Freire, ensinamos a pedagogia libertadora e, ao final damos uma avaliações tradicionais!** [sic] **Então assim, para a gente também ter essa coerência também, por que a própria avaliação não deixa de ser uma forma de ensino.** [*Grifo nosso*]

As falas citadas representam a reflexão sobre o seu próprio fazer, assim como a troca de experiências sobre o ato pedagógico. Nesse sentido, "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (SCHÖN, 1992, p. 26).

No momento de *reflexão sobre a ação* o professor tem condições de, por meio de instrumentos conceituais e da análise da prática, compreender e reconstruir sua prática pedagógica adequada à situação singular de seu cenário de formação (SCHÖN, 1992). Ao olhar para este momento em um curso de formação docente, percebe-se que se constitui como oportunidades ricas de construções coletivas na reestruturação do processo formativo dos professores em formação inicial, ao mesmo tempo em que também reconstrói a formação dos formadores.

No TC, a avaliação da aprendizagem é discutida no âmbito da disciplina de Experiência Compartilhada. A reflexão abaixo, discute o Caderno de Realidade como instrumento avaliativo desta disciplina de TC, assim como a possibilidade de usá-lo como parte do processo formativo das disciplinas do TU.

> C: Nós pensamos numa atividade do Tempo Comunidade né. Os alunos levaram pro campo, transcreveram pro Caderno de Realidade e você, eu, a "I" como avaliadores do nosso grupo, de cada um dos grupos, **avaliamos o Caderno de Realidade** e demos uma nota pra aquilo. Porém **aquela atividade que eu passei, ela também pode ter um reflexo na minha disciplina porque aqueles momentos de reflexões podem trazer tudo aquilo que eu ministrei no TU01**. [*Grifo nosso*]

O Caderno de Realidade, como instrumento da Alternância, agrega o Plano de Estudo que foi construído a partir da contribuição de diferentes áreas do conhecimento e traz para o TC reflexões sobre o conteúdo do TU, dessa forma promovendo o diálogo de saberes entre os diferentes tempos formativos. Contudo, este diálogo fica concentrado apenas no TC, porque o Caderno de Realidade é lido e avaliado apenas pelo professor orientador da disciplina de Experiência Compartilhada. Nesse sentido, a fala do "C" sugere que as discussões

desenvolvidas no Caderno sejam utilizadas novamente nas disciplinas do TU, fechando, assim, um círculo de diálogo de saberes entre os tempos formativos. A fala, a seguir, completa:

> **I:** Porque quando a gente pensa esse **Caderno de Realidade sendo avaliado dentro da disciplina (TU) a gente consegue fazer a relação entre TU e TC**, como uma coisa única [...] a gente conseguir **extrapolar os conteúdos do TU, levar eles pro Tempo Comunidade e trazer as questões do TC pra dentro do Tempo Universidade**. Vou dar um exemplo, muitas coisas que foram discutidas no TC, lá no Mosquito, poderiam ser discutidas dentro das disciplinas. Na minha área, da biologia tinha uma imensidão de coisas que poderiam modificar completamente o desenvolvimento da disciplina (Tópicos em Biologia III: biodiversidade vegetal e Cerrado). [*Grifo nosso*]

Nesse sentido, os professores demonstram que o Caderno de Realidade pode ser utilizado como instrumento pedagógico e avaliativo que viabilize a unidade de tempos formativos (TU01 – TC – TU02), aproximando-se de uma Alternância Integrativa. No entanto, durante o tempo da pesquisa (2018-1 e 2018-2) o Caderno de Realidade não foi utilizado dessa forma, ficando a reflexão como ponto de encaminhamento para repensar a prática pedagógica em Alternância.

No decorrer do TC, o desenvolvimento das atividades acompanhadas pela pesquisa sugere que a avaliação da aprendizagem nas disciplinas de Experiência Compartilhada ocorre de forma processual e contínua. Os discentes foram estimulados a participar das atividades, assim como a refletir sobre o significado dos processos formativos desenvolvidos. Ademais, durante este tempo formativo houve momentos de leitura e orientação do Caderno de Realidade, revelando que este instrumento avaliativo foi acompanhado durante o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante do exposto, entendemos que a avaliação como elemento de diagnóstico, reflexão e tomada de decisão sobre o processo formativo cumpre o seu papel na Alternância do curso, quando promove subsídios para a transformação da formação docente constituindo-se como práxis. Ressaltamos a importância da escuta dos diferentes sujeitos que fazem parte desta formação e o papel fundamental da avaliação como prática pedagógica potencializadora da tomada de consciência sobre a realidade da formação de professores da LEdoC, pois o desenvolvimento coletivo da tomada de consciência crítica sobre a realidade é o primeiro passo para a transformação social (FREIRE, 1979).

4.3.5 Tema Gerador

Na Educação Popular, matriz formadora da Educação do Campo, os temas geradores ocupam lugar de destaque na organização pedagógica das propostas educativas. Segundo Silva (2007, p. 13), a Educação Popular via tema gerador procura:

> [...] romper a dissociação entre conhecimento científico e cidadania, observada na tradição sociocultural dominante, do colonizador, considerando conhecimento, a realidade local - reflexo de um contexto sócio-histórico, concretamente construído por sujeitos reais, quanto o processo de produção da cultura acadêmica, proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local.

Nesse sentido, Freire (2019) diz que a investigação do tema gerador se realiza por uma metodologia conscientizadora, que além de possibilitar a apreensão da realidade, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar seu mundo.

Nessa direção, Freire (2019) argumenta que compreender o todo se apresenta como algo complexo à percepção humana, assim sua busca se realiza por meio da abstração. Nesse movimento, a análise de uma situação existencial concreta codificada realiza o movimento dialético do abstrato ao concreto.

> Esse movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada (FREIRE, 2019, p. 135).

Assim, os temas geradores foram idealizados como uma rede de relações que orientam a discussão, interpretação e representação da realidade. Para isso, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009, p. 166) ressaltam que os temas geradores têm como princípios básicos:

- uma visão de totalidade e abrangência da realidade;
- a ruptura com o conhecimento no nível do senso comum;
- adotar o diálogo como sua essência;
- exigir do educador uma postura de crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação e de se observar e se criticar nessa ação;
- apontar para a participação, discutindo no coletivo e exigindo disponibilidade dos educadores.

A investigação temática torna-se um esforço por tomada de consciência da realidade e ponto de partida para o processo educativo calcado na perspectiva de uma educação libertadora.

Nesse sentido, ao voltar nosso olhar para os dados, procuramos, nessa categoria, identificar se há a presença do tema gerador na organização da Alternância e como este elemento colabora no processo formativo dos docentes do campo.

Em um primeiro momento identificamos que nas primeiras reuniões de planejamento as falas do coordenador sinalizaram a adoção de temas geradores na Alternância do curso em semestres anteriores. Assim, a partir do trabalho já desenvolvido no curso, no semestre de 2018-01, a comunidade do Assentamento Mosquito, demanda a discussão sobre a preservação das nascentes.

> **C:** Trabalhamos 2017 com a discussão das temáticas, soberania alimentar e a agricultura familiar e o agronegócio. Acho que a gente precisa dar continuidade a essa temática. A esse respeito, já tivemos discussões iniciais com **o tema: Produção de água nas comunidades rurais.** Por que eu pensei nesse tema!? Primeiro que é uma demanda que a D02 levantou, a proteção de nascentes.

A proposta da temática sobre "produção de água nas comunidades rurais", surge, portanto, do trabalho desenvolvido no TC do semestre anterior. Nesse sentido, mostra o compromisso com a continuação do trabalho desenvolvido e a articulação entre os Tempos Comunidades de semestres distintos.

Neste contexto, a escolha de temáticas se enquadra nos **temas geradores** da Educação Popular e do Ensino de Ciências. Pois, apesar de outros professores ou discentes não se manifestarem em relação a outras propostas de temas, comprometendo um processo democrático de seleção, o tema escolhido surge como demanda de uma das comunidades acompanhadas pelo curso.

No semestre de 2018-2, a escolha do tema gerador se deu de forma distinta. Apesar de um primeiro levantamento da temática em reunião de planejamento com a participação dos professores formadores, levanta-se a seguinte consideração:

> **C:** Acho que tá faltando algo fundamental aqui que é **a participação dos nossos alunos em relação ao tema**. [...] porque vai ser algo que eles percebem da própria comunidade que eles fazem parte. É preciso essa figura desses alunos aqui nesse momento de discussão. [*Grifo nosso*]

A partir da consideração do coordenador, a coordenação do TC reúne-se com os alunos com o objetivo específico de discutir e eleger o tema gerador do semestre. Diferente do semestre anterior, em que o tema surge da demanda de uma comunidade, no semestre de 2018-2 é construído um processo mais democrático de escuta dos discentes do curso. Assim, em reunião específica entre a Coordenação de TC e os discentes, a partir da discussão desenvolvida, o tema "Preservação ambiental" foi escolhido como tema gerador do semestre de 2018-2.

Compreendemos que a forma de escolha do que denominamos de “tema gerador” se propõe a analisar a realidade de forma contextualizada e interdisciplinar. No entanto, o processo de escolha do tema gerador não foi desenvolvido de acordo com a investigação temática proposta por Paulo Freire (2019) que, por sua vez, envolve investigar o próprio pensar do povo em um processo de busca, de conhecimento e de trabalho em equipe interdisciplinar. De modo que, a partir do universo temático recolhido na investigação, o mesmo será devolvido aos sujeitos como problema ou temática de estudo.

O autor propõe que, para o desenvolvimento do processo formativo a partir da escolha do tema gerador, haja a elaboração de uma rede temática, seguida de um estudo sistemático e interdisciplinar de cada área do saber para redução dos temas (descodificação) a serem desenvolvidos, e, por fim, o planejamento do programa, das aulas, das atividades com a elaboração de material didático (codificação).

Percebemos no curso, que o momento em que acontece de forma mais sistematizada a discussão sobre o tema gerador durante o planejamento, acontece na elaboração do Plano de Estudos que compõe o Caderno de Realidade. Ressaltando que, durante o período observado, esta atividade aconteceu apenas em um dos semestres. No TC, o planejamento das atividades formativas do tema gerador acontece nas reuniões de orientação dos grupos da disciplina Experiência Compartilhada. Nestas, o tema que surge a partir da demanda dos discentes volta a eles e para a comunidade como reflexões a serem desenvolvidas, “problemas a serem decifrados, nunca como conteúdos a serem depositados” (FREIRE, 2019, p. 164).

Sobre este aspecto Bittencourt e Molina (2019), quando descrevem a utilização do tema gerador na formação de professores do campo, confirmam que mais importante do que a metodologia a ser empregada é a concepção de transformação da realidade e a não reprodução das formas excludentes de conceber a educação. Pois, de acordo com as autoras, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm compromisso não somente com a formação de professores, mas de educadores engajados na luta social e construtores do futuro que, para tal, precisa se apoiar em processos formativos que incorporem as situações reais.

Nesse sentido, mesmo que a seleção do tema gerador não adote fielmente a metodologia mais comprometida com o modelo de investigação temática, já indica o compromisso com a investigação sobre a realidade. Assim, vai ao encontro da investigação sobre as relações homem-mundo, ou seja, investigar o pensar dos homens referido à realidade e seu atuar sobre a realidade que é sua *práxis* (FREIRE, 2019). Compromisso que coaduna com os princípios de uma Educação do Campo comprometida com a Alternância Integrativa.

Portanto, apesar de faltar elementos metodológicos na escolha do tema gerador, as intencionalidades relacionadas à investigação da relação dos sujeitos com a realidade, o pensar e o atuar crítico sobre ela se aproximam da educação dialógica e problematizadora de Paulo Freire (2019, p. 166) em que "os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros".

4.3.6 Interdisciplinaridade

Compreendemos que no processo de formação de professores do campo um de seus elementos básicos está relacionado à formação por área do conhecimento. Desde a minuta original de proposição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, elaborada pelo MEC, Secad e Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), em 2006, seus objetivos propõem habilitar professores para a docência multidisciplinar desenvolvendo estratégias de formação em uma organização curricular por área do conhecimento (BRASIL, 2006).

Caldart (2011b) apresenta a crítica à fragmentação do conhecimento como baliza para a compreensão do lugar e da concepção do trabalho com áreas no curso e nas escolas do campo. De forma que tome a Educação do Campo como um projeto comprometido com o conhecimento da realidade, que possui determinantes políticos, econômicos, ambientais e socioculturais. O que nos impõe buscar lentes de aumento que ultrapassem as fronteiras disciplinares, ainda que elas sejam importantes para compreender outras singularidades presentes na realidade dos sujeitos (JESUS S.; JESUS C., 2011).

A partir destes fundamentos, a interdisciplinaridade remete à necessidade de compreender a realidade como uma totalidade concreta e dialética. Nessa perspectiva, aponta possibilidades e limites para a interpretação dos fatos sociais (RODRIGUES, 2011). De modo que as interpretações são complementares e não disjuntas, possibilitando uma compreensão integrada da realidade.

Nesse sentido, tomamos a realidade social como dialética, ao mesmo tempo una e diversa, a partir da qual a produção do conhecimento deve encaminhar-se de forma interdisciplinar com vistas a atender esta diversidade. Porque, mesmo que para resolver um problema, tenhamos que delimitá-lo, não significa que seja necessário abandonar as múltiplas determinações que o constituem e não o distanciando do tecido da realidade a qual é parte indissociável (FRIGOTTO, 1995).

Partimos do conceito de interdisciplinaridade diretamente ligado ao conceito de disciplina, de modo que a interpenetração dos conhecimentos ocorre sem a destruição básicas das ciências conferidas (FAZENDA, 2008). Nesse sentido, Japiassú (1976) explica que a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real entre as disciplinas ou ciências. Acrescenta que este é o nível de interação entre as disciplinas conduzido por interações propriamente ditas, ou seja, onde há reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida.

Dessa forma, procuramos encontrar nos dados desta pesquisa elementos que nos mostrem a presença ou não de interdisciplinaridade na organização da Alternância do curso; e a maneira como este elemento se organiza entre os tempos e espaços formativos.

Ao longo das reuniões, os sujeitos da pesquisa planejaram as atividades de alternância de modo a englobar o Caderno de Realidade como instrumento pedagógico comprometido com a realidade das comunidades e do tema escolhido para o TC. Dentro deste, o Estudo Dirigido que, como discutido na categoria "Alternância", compreende uma atividade única, planejada de forma coletiva, que articule os saberes construídos nos diferentes tempos formativos. Assim, durante as reuniões houve momentos em que os formadores e discentes presentes puderam discutir de que modo cada disciplina abordaria os conteúdos no Plano de Estudos (PE), de forma a promover um diálogo interdisciplinar na Alternância, o que, por sua vez, já demonstra o compromisso assumido no PPC com a interdisciplinaridade.

As falas a seguir trazem recortes de como cada formador, por disciplina, propõe a reflexão e construção do Plano de Estudos, garantindo a presença da interdisciplinaridade:

> **P01 (Química):** Estou pensado em trazer esse olhar da própria disciplina de química pra dentro dessa observação, **observar o macro caminhando em direção ao micro**. [...] Então qual é a transformação que acontece na minha vizinhança que interfere no sistema e vice e versa. **Qual transformação da matéria eu consigo observar no meu sistema**? Então, por exemplo, quais são as transformações nas nascentes e nos rios que estão acontecendo e influenciam naquele sistema propriamente dito?
>
> **P03 (Filosofia):** Então vamos tentar aqui. No meu conteúdo eu pus um conceito em relação a cada um do seu (referindo-se a fala do professor da disciplina de química). Pro sistema por exemplo, **o conceito de paradigma** pode ser que encaixe [...] Para o conceito de vizinhança, na filosofia**, identidade, formação das identidades**. [...] Daí pra transformação da matéria, como você me explicou, **ética e desenvolvimento sustentável.**
>
> **P09 (Matemática):** Eu tenho muitos textos que vão discutir relação de gênero em **Educação Matemática**, conhecimento indígena em Educação Matemática, conhecimento dos africanos, dos remanescentes de quilombo e Educação Matemática. Então, é uma **discussão mais filosófica** realmente. [...] **Com a química** eu acho que

> é tranquilo também. Sabe, quando eu vejo transformações da matéria, soluções e misturas... **isso tudo tem uma linguagem matemática** também. [*Grifo nosso*]

Nesse exercício, as três disciplinas colocam-se na reflexão sobre uma visão mais ampla do processo educativo buscando dialogar e encontrar pontos de intersecção entre eles, em um **trabalho coletivo** e **interdisciplinar** de construção do Estudo Dirigido, instrumento pedagógico, que possibilite a interação entre os tempos e espaços formativos. Assim, o diálogo continua:

> **P09 (Matemática)**: Eu quero dizer que o exercício é esse mesmo, eu acho que a gente está indo num caminho razoável né, quando a gente se propõe a **trabalhar a interdisciplinaridade** é isso **é um trabalho conjunto coletivo.** [...] cada disciplina ela se configura como um princípio de conhecimento muito bem estruturado dentro de determinados contextos, e **o exercício aqui é justamente a gente fazer essas disciplinas dialogarem**.
>
> **P07 (Química): O Caderno de Realidade ele** vai tornar uma ferramenta muito importante pra esse alinhamento ele **é um ponto central desse nosso trabalho.**

O movimento das falas apresentadas exemplifica o trabalho coletivo interdisciplinar acontecendo no planejamento de um instrumento pedagógico para a Alternância na formação de professores do campo. Fazenda (2008) acrescenta que o trabalho interdisciplinar é uma atitude de ousadia frente à busca do conhecimento e ocorre quando os envolvidos exercem a reciprocidade, a coparticipação e a mutualidade.

Tavares (2008), por sua vez, ressalta que na interdisciplinaridade não há um caminho homogêneo, pelo contrário, está envolto na heterogeneidade e, por isso, para se caminhar interdisciplinarmente um dos principais pressupostos é o diálogo. “Este deve ser reflexivo, crítico, entusiástico, que respeita e transforma” (TAVARES, 2008, p. 136).

O que harmoniza com o diálogo em Freire (2019), como encontro dos homens para ser mais, que exige o pensar verdadeiro e crítico para a transformação da realidade e para a permanente humanização dos homens.

Em vista disso, acreditamos que os alicerces de um trabalho interdisciplinar, que promova o diálogo e a coletividade se fizeram presentes na construção da Alternância do curso. O que pode ser exemplificado por meio do documento “Orientações para elaboração do Caderno de Realidade do TC 2018-1”.

> As questões elencadas correspondem a um direcionamento para as reflexões que devemos desenvolver durante o tempo comunidade e que irão compor o Caderno de Realidade. Relembramos que **as reflexões deverão ser dialogadas com as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Química e Filosofia**. **O diálogo entre as disciplinas** não precisará ser feito de forma fragmentada, ou meramente

> disciplinar, mas **de maneira homogênea pautado pela configuração interdisciplinar** (ou qualquer outra caracterização da dimensão interdisciplinar).

O texto manifesta a compreensão dos professores formadores que participaram da construção do Plano de Estudos que compõe o Caderno de Realidade, reafirmando seu caráter interdisciplinar.

Contudo, o documento foi construído por apenas parte do corpo docente do curso. Professores ausentes na construção do documento, em reunião seguinte trazem contribuições de como as suas disciplinas podem dialogar com o tema gerador, mas sem manifestar alterações no PE de forma interdisciplinar.

> **P02 Pedagogia:** Vou combinar com eles, [...] pra fazer um projeto sobre a água dentro desse**.**
>
> **P06 Biologia:** Eu acho que tinha que **voltar essa questão da água para saúde pública.** [...] Que é o maior problema das endemias que tem hoje, principalmente no campo das doenças decorrentes e vinculadas pela a água. [*Grifo nosso*]

Nas falas acima estes professores expressam como suas disciplinas podem contribuir no desenvolvimento do tema escolhido (Produção de água nas comunidades campesinas), revelando, assim, formas de articular os tempos formativos (TU e TC). No entanto, não se inserem na proposta de atividade do Caderno de Realidade, demonstrando um nível de interação menor que a interdisciplinaridade, pois não contribuem para uma "integração nos campos metodológico e do conhecimento" (JAPIASSÚ, 1976, p. 74).

Ademais, vale ressaltar que houve disciplinas que não participaram da construção e do planejamento da Alternância e, portanto, do Caderno de Realidade. De maneira a configurar como heterogênea a forma como as áreas do conhecimento se inserem na proposta. Dessa forma, a participação e o envolvimento coletivo comprometem a construção de um trabalho interdisciplinar na Alternância da LEdoC. Relembramos que, no semestre de 2018-2, não houve a construção da atividade do Plano de Estudos, onde se localiza a proposta interdisciplinar e nem a reformulação do Caderno de Realidade para a temática proposta no semestre, o que demonstra a volatilidade da interdisciplinaridade no processo formativo.

Importa sublinhar que na análise do PPC, identificamos que as disciplinas do Núcleo Específico não dialogam entre si o que, portanto, acarreta uma formação disciplinar e que se contrapõe ao compromisso do documento com a interdisciplinaridade.

Por fim, afirmamos que a construção do Caderno de Realidade da LEdoC para o TC se dá a partir de uma perspectiva interdisciplinar na formação de professores, que propõe o diálogo

entre os diversos saberes (científico, tradicional, entre outros) e a integração das disciplinas e dos tempos formativos convergindo a uma formação integral.

Desta forma a construção interdisciplinar do Caderno de Realidade configura uma Alternância Integrativa. Contudo, a forma heterogênea como as disciplinas e seus formadores integram a construção deste instrumento e a falta de consolidação do Plano de Estudos e a reelaboração do Caderno de Realidade constituem-se em obstáculos para a consolidação desta Alternância e de bases firmes que tornem esta prática interdisciplinar cada vez mais democrática, crítica, reflexiva e atuante na formação de professores da LEdoC/Regional Goiás.

4.3.7 Diálogo

O diálogo surge no pensamento de Paulo Freire (2019) como elemento essencial da comunicação, e sem a qual não há educação. Segundo o autor, o diálogo é uma exigência existencial, como encontro dos homens em que se solidarizam no agir e no refletir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado.

A partir desta compreensão buscamos nos dados da pesquisa elementos que nos indiquem o diálogo como este movimento de escuta do outro, de reflexão e ação para a transformação do processo formativo e das comunidades de origem dos estudantes.

Percebemos, ao longo da análise, que o diálogo se dá primeiro como elemento oficioso e elemento constituinte dos rituais de uma reunião oficial.

> **C:** Vencendo essa discussão das disciplinas pessoal, ficou alguma dúvida em relação as disciplinas vinculadas a cada um de vocês?

Nesse sentido oficial, o diálogo apenas cumpre um papel organizativo da reunião. Todavia, ele também aparece como elemento que traduz o processo de participação coletiva dos sujeitos:

> **C:** O diálogo com os alunos é importantíssimo porque são eles que estão mais próximos da comunidade. Eles que vivenciam a comunidade de forma mais clara, mais específica.

Ressaltamos, a partir desta fala, o papel do Coordenador de curso e do Coordenador do TC que, durante as reuniões e atividades de planejamento, se colocavam no papel de estimular

a participação dos sujeitos no processo de reflexão e tomada de decisões, promovendo o diálogo na Alternância do curso.

Desta forma, o diálogo é um elemento que permite a participação dos sujeitos envolvidos no processo. Na categoria avaliação, esse debate também surgiu, mostrando que os discentes foram escutados no processo de avaliação da alternância no curso. Deste modo, os dados demonstram que se estabelece a ação de escuta do outro (formadores e discentes) no processo formativo, estabelecendo a comunicação, sem a qual não há a verdadeira educação e, portanto, construção do pensar crítico (FREIRE, 2019).

Nesse sentido Silva (2007) destaca que na educação libertadora, fundada no diálogo, o ponto de partida é a realidade concreta e a compreensão que os sujeitos têm dela e, portanto, torna-se necessário ouvir estes sujeitos.

> É preciso "organizar a escuta" das populações inseridas na realidade a ser transformada. [...] Assim, se não houver escuta, não haverá diálogo e nossa ação se dará *sobre* ou *para* e não *com* ela. Consequentemente não haverá libertação, nem transformação da realidade (SILVA, 2007, p. 11) [*Grifo nosso*]

Além de mostrar que o processo de escuta está presente nos momentos de reunião de colegiado e de planejamento, este elemento também surge nas atividades do TC. No relato a seguir, a professora formadora descreve uma ação realizada em uma das comunidades atendidas pelo curso:

> **P13:** Na quinta-feira foi bem produtivo. O professor levou mais quatro estudantes que auxiliaram e responderam as questões da comunidade. Foi bastante gente. Só que depois de duas horas de conversa eles falaram o seguinte: "Nossa, mas a gente já quer que vocês nos auxiliem como uma espécie de assessoria jurídica". E aí ele falou: "Não calma, eu tô conhecendo a demanda de vocês, eu tô conhecendo o problema, porque não se faz nenhuma assessoria jurídica sem conhecer a comunidade, sem conhecer quantas pessoas moram, sem conhecer qual é o real problema.

A atividade relatada surge da demanda da própria comunidade durante o TC. O trecho demonstra que o diálogo, como processo de escuta da comunidade, se faz presente durante a ação; o que, por sua vez, também é pontuado para a comunidade.

No TC, além da escuta da comunidade, os momentos de reunião de orientação e o Seminário de Socialização são marcados pelo diálogo, como escuta da percepção dos sujeitos (formadores e discentes) sobre as atividades desenvolvidas com vistas à consciência da realidade e transformação desta.

Nesse sentido, Freire (2019) argumenta que o diálogo não existe sem esperança de desejar mais e restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. Daí que a presença do diálogo na Alternância da LEdoC representa este movimento de luta e transformação pois, “se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, 2019, p. 114). Portanto, instaura-se a presença do diálogo sobre a relação homem-mundo no processo formativo em Alternância no curso, porque os sujeitos (formadores, discentes e comunidade) se movem na esperança de transformação das situações de opressão em que se encontram.

4.3.8 Contextualização

Desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a contextualização é considerada um princípio curricular central, permanecendo, inclusive, na atual proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (COSTA; LOPES, 2018). O princípio da contextualização do ensino se faz presente nos documentos curriculares mais recentes e, para tal, é necessário (re)conhecer o seu significado que não é recente.

Reis (2009) entende a contextualização como uma forma de conceber o currículo em uma estreita relação com a cultura, sem, com isso cair no estreitamento do localismo. Assim, o contexto, dentro da proposta de reorientação curricular não pode configurar apenas como o elemento de correlação dos saberes e conhecimentos diversos, mas como ambiente vivo, em constante mutação.

> [...] o contexto local deve ser entendido como o ponto de partida e de chegada para a construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos significativos, onde a prática educativa atuaria como o fio condutor da comunicação entre os diversos saberes (locais, globais, culturais, científicos etc.) (REIS, 2004, p. 118).

Ideia que dialoga com Santos e Rodrigues (2019) quando argumentam que a contextualização curricular não está referida apenas a reduzir o conhecimento do educando à sua própria localidade, mas que este tenha a oportunidade de construir o conhecimento partindo das especificidades locais para o global.

Nesse sentido Kato e Kawasaki (2011) justificam que as relações estabelecidas com o cotidiano do aluno permitem dar significado ao conteúdo curricular, mas estas não devem ser confundidas com abordagens espontaneístas e imediatistas deste cotidiano. De modo que os

processos educativos devem buscar vínculos efetivos com o cotidiano, procurando superá-lo por meio da articulação entre este cotidiano e os níveis mais conceituais e abstratos da aprendizagem, num movimento permanente de ação e reflexão.

Por outro ponto de vista, nos discursos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), o conceito de contextualização surge de formas distintas. Segundo Lopes (2002), estas diferentes interpretações do conceito de contextualização apresentam ambiguidades com o propósito de se legitimar junto a diferentes grupos sociais. Segundo a autora, a educação contextualizada nos documentos oficiais, assume a proposta de educação para a vida, associada a princípios eficientistas ligados a uma dimensão produtiva do ponto de vista econômico em detrimento de uma dimensão cultural mais ampla.

> O ensino contextualizado vem sendo bem aceito na comunidade educacional, como atestam trabalhos apresentados em recentes congressos da área. Rapidamente, vem se fazendo uma substituição do conceito de cotidiano e de valorização dos saberes populares pelo conceito de contextualização, muitas vezes havendo a suposição de que se trata do mesmo enfoque educacional. Desconsidera-se que a contextualização é um dos processos de formação das competências necessárias ao trabalho na sociedade globalizada e à inserção no mundo tecnológico. Prevalece a restrição do processo educativo à formação para o trabalho e para a inserção social, desconsiderando sua relação com o processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes (LOPES, 2002, p. 395).

Nesse sentido, compreendemos que o conceito de contextualização como proposto nas políticas públicas da educação básica distancia-se do movimento da Educação do Campo. Pois a Educação do Campo procura ligar a formação humana com a vida, apropriando-se do trabalho como princípio educativo e produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais, de conhecimento e criação material, simbólica e de sociabilidade (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012). Dessa forma, espera-se que, em um curso de formação de professores do campo estes significados estejam explícitos e que a abordagem curricular esteja vinculada a uma perspectiva de construção do conhecimento a partir das realidades das comunidades campesinas com vistas à valorização da identidade, cultura e conhecimento destes povos.

Diante disto, procuramos nos dados da pesquisa elementos que nos indiquem a presença da contextualização como estratégia de organização dos processos educativos da formação de professores, que possam valorizar a realidade do campo permitindo o diálogo com o conhecimento científico.

No decorrer da coleta de dados foi possível perceber matrizes formativas no planejamento dos componentes curriculares relacionadas a Formação Docente e ao Ensino de Ciências por meio da contextualização. A exemplo:

> **P01:** Então eu vou começar com química do primeiro período. o que eu tô pensando em **trabalhar no primeiro período com temáticas**. Então, a minha primeira semana, eu quero trabalhar **essa temática da gripe H1N1, da Influenza, né**. Mas, **eu quero trabalhar essa temática trazendo dois elementos, né, os medicamentos e os preventivos. E as plantas medicinais que previnem, que é... ajudam o sistema imunológico.** Pra trabalhar alguns conceitos né, conceitos de substâncias, conceitos de misturas, separação de substâncias, né. Então eu tô pensando em trabalhar essas temáticas ao longo de todo o primeiro semestre no primeiro período. [...] Então eu quero trabalhar com as temáticas, trazendo esse (inaudível) essa contextualização pra eles né. **Fazendo esta contextualização e colocá-los em contato com esse conteúdo químico. Relacionar as questões cotidianas também né, ao conteúdo químico**. [*Grifo nosso*]

É possível identificar, nessa fala, a sensibilidade por contextualizar o conteúdo da disciplina de química com temas do cotidiano dos estudantes, dando vida ao componente curricular de química de modo que faça sentido ao aluno.

De outro modo, a análise do PPC (vide QUADRO 6) nos mostrou que existe um conjunto de disciplinas do núcleo específico que se propõem a dialogar com o contexto do campo. Apesar deste exemplo e das ementas de disciplinas no PPC indicarem a contextualização como parte do conteúdo destas, os dados da pesquisa não nos indicaram outras formas de utilização da contextualização nas disciplinas do TU. Acreditamos que a ausência de momentos de planejamento coletivo dos processos formativos que ocorrem no TU dificultam a socialização das práticas pedagógicas deste tempo, assim como criam obstáculos às possibilidades de reflexão coletiva sobre a importância deste elemento no currículo da formação de professores.

No TC, o trabalho desenvolvido de pesquisa sobre a realidade e as atividades desenvolvidas na comunidade já estão imersas na própria vida. A adoção do tema gerador e a abordagem do mesmo no Caderno de Realidade se constrói na perspectiva de superação da fragmentação do currículo, tornando-o mais contextualizado, problematizador e dinâmico. Portanto, o tema gerador cumpre o papel de favorecer a abordagem do currículo mais contextualizado na formação de professores do campo.

De outro modo, a contextualização aparece na Alternância da LEdoC/UFG - Regional Goiás de forma pontual, vinculada às disciplinas do TU, para uma formação em ciências a partir de iniciativas individuais dos professores formadores.

Diante do exposto, entendemos que a contextualização do currículo na formação de professores deve-se apresentar como proposta de vínculo entre a realidade do campo e o conhecimento científico, revelando o movimento de tornar os conhecimentos menos abstratos, ponto inicial para desenvolver uma percepção crítica do concreto. Ademais, a contextualização

favorece a valorização da própria realidade e cultura, mostrando que o contexto faz parte da história e formação do sujeito do campo.

Identificar e valorizar a contextualização no currículo da formação de professores coaduna com uma proposta de Alternância Integrativa que resgata o território como parte da constituição do sujeito e como elemento do desenvolvimento do meio. Assim, vale sublinhar que na Educação do Campo, a educação é a própria vida, de modo que não há espaço para a dicotomia entre currículo e realidade, mas o currículo é a própria realidade.

4.3.9 Coletividade

A compreensão de coletivo encontra bases tanto na Educação Popular, quanto na Pedagogia Socialista. Em Pistrak (2009) a coletividade aparece como matriz formativa que permite a autoformação do sujeito enquanto colabora com a formação do outro.

Gadotti (2013) advoga a favor de uma educação emancipatória, fundada por Paulo Freire, em que a participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. E ainda, que a melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intimamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva.

Fazendo um recorte para a formação de professores, as atividades formativas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo trazem novas lógicas de organização do trabalho pedagógico no Ensino Superior. Molina, Rocha e Santos (2019), destacam que este trabalho pedagógico não se limita apenas ao tempo de sala de aula, mas se relaciona a um compromisso com diversas dimensões humanas na formação dos educandos. Nestes cursos são papéis fundamentais dos professores formadores

> [...] a participação nos planejamentos coletivos da área de conhecimento em que atua, como também da subárea de atuação; a participação nas atividades de TC, que incluem planejar, acompanhar e avaliar atividades de TC dos discentes, que é uma ação fundamental e condição necessária ao alcance dos objetivos a que o curso se propõe (MOLINA; ROCHA;SANTOS, 2019, p. 314).

Diante do exposto, observamos nos dados desta pesquisa a presença do trabalho coletivo na organização dos tempos e espaços formativos, especialmente destacando aqueles que se referem à Alternância do curso. Além disso, nos propomos a refletir de que forma esse trabalho coletivo se apresenta na formação de professores da LEdoC.

Nas primeiras reuniões acompanhadas, as discussões voltavam-se para a organização dos semestres e eram carregadas de momentos de distribuição das disciplinas, organização do calendário do curso, aprovação dos planos de disciplina do semestre, entre outras demandas de forma burocrática.

> **C:** Eu queria fazer essa apresentação dos planos de disciplina de uma forma completamente diferente do que nós já fizemos nos semestres, nos anos anteriores... **Acho que a gente poderia fazer um apanhado geral das nossas disciplinas, sabe, e como a gente pretende trabalhar elas. De uma forma bastante sintética, acho que a gente não precisa ficar lendo as ementas.** [*Grifo nosso*]

Os momentos de discussão sobre o processo formativo dos estudantes,via planejamento coletivo, deveria ser um momento rico de reflexão crítica, diálogos e formação mútua. O cumprimento de um ritual de leitura dos planos de ensino ou relatos breves do planejamento disciplinar por cada formador, cumpre apenas seu papel administrativo e burocrático, tornando-se espaço estéril, vazio, estático e fastidioso, portanto distante de um trabalho coletivo.

Ademais, um curso que tem o compromisso, firmado do PPC, com uma formação interdisciplinar carrega também a necessidade de uma postura dialógica de criação e recriação das práticas pedagógicas compromissadas com a restauração da humanidade. O que demanda tempo, presença, participação e engajamento.

Diante disto, assumimos enquanto postura de pesquisa, que é possível pensar em estratégias de planejamento e diálogo que, mesmo dentro de uma estrutura de matriz curricular ainda compartimentada, como demonstrado no capítulo anterior, possam possibilitar momentos de reflexão e trabalho coletivo dos formadores com vistas à proposição de estratégias metodológicas que possibilitem alcançar o diálogo das diferentes áreas do conhecimento no processo educativo, objetivando uma formação mais próxima da interdisciplinaridade. O formato de apresentação dos planos de disciplina proporcionado nas atividades coletivas torna-se obstáculo para um trabalho pedagógico comprometido com uma organização coletiva.

De outra forma, nas atividades de planejamento e desenvolvimento do TC, percebe-se o compromisso dos sujeitos com um trabalho coletivo de maneira distinta. Ora este trabalho coletivo aparece como elemento facilitador da Alternância, ora a ausência dos formadores restringe o comprometimento com uma formação integrada entre os tempos e espaços educativos.

Com o início das atividades de planejamento da Alternância, houve momentos de avaliação das experiências. De maneira pontual, surgiu o trabalho coletivo realizado em semestres anteriores como elemento que favoreceu o desenvolvimento da Alternância.

> **C:** Então, a gente também **teve uma participação de discentes**, e esse planejamento conjunto nos deu uma postura em sala de aula, que dialogava de uma única forma. Então, **tudo aquilo que nós planejávamos no tempo comunidade, para a execução do tempo comunidade, ele assumia, todos os professores um discurso** e desse discurso assumia uma responsabilidade e clareza nas atividades que íamos fazer. [*Grifo nosso*]

O excerto de fala acima demonstra como, a partir do momento que as atividades são planejadas no coletivo de professores, e nesse caso com a participação discente, os sujeitos (formadores e discentes) compreendem a finalidade das atividades propostas e a dinâmica da formação. E daí que surge o encontro dos homens para em "co-laboração" pronunciar o mundo e transformá-lo (FREIRE, 2019).

Por outro lado, dentro da discussão de coletividade, a ausência de participação do corpo docente do curso nas reuniões de colegiado e planejamento causou desconforto entre os participantes da pesquisa. Como exemplo, podemos enumerar a reunião 8, que foi realizada após o TC01, em que a coordenação se posiciona no sentido de não realizar avaliação do desenvolvimento do TC pelo esvaziamento da reunião.

> C: Eu não vou por esse ponto de pauta, justamente por um motivo, e é o que tem me incomodado bastante todo esse primeiro semestre 2018.1, que é **o esvaziamento dessas reuniões**. Todas as convocações que foram feitas, todas... não teve nenhuma que teve mais da metade de professores que participassem dessas reuniões. Então eu considero isso um desrespeito não somente com a gestão dessa unidade, mais a gestão do curso e aos próprios professores que participam aqui com frequência. Isso é um desrespeito e uma não consideração com o regimento da universidade.

Conforme mencionado no Capítulo 3, "A Licenciatura em Educação do Campo da UFG - Regional Goiás", existe no curso, um total de 14 docentes em regime de Dedicação Exclusiva, com carga horária de 40 horas semanais. Destes, durante a realização da pesquisa, quatro encontravam-se em regime de afastamento para doutoramento. Além destes, três professores compunham o quadro de formadores do curso em regime de contrato, atuando como professores substitutos. Neste cenário, 13 professores fazem parte do colegiado da LEdoC, além de um representante estudantil e um técnico administrativo. Demais professores que colaboram com o curso, estudantes e técnico administrativos podem participar das reuniões de colegiado.

Entendemos que a ausência dos professores formadores nas atividades de planejamento e desenvolvimento da Alternância compromete a qualidade das ações previstas e do processo de formação de professores. Como exemplo, podemos citar a quinta reunião em que para

organizar o “Plano de Estudos” do Caderno de Realidade fizeram-se presentes apenas quatro professores.

Passos e André (2011), em pesquisa com professores formadores, identificaram os mesmos relatos de obstáculos no ensino superior que dificultam a articulação de disciplinas e o trabalho coletivo, e ainda, a presença de uma cultura instalada que impulsiona o trabalho isolado. Nesse contexto, os trabalhos de Shiroma e Evangelista (2003) e Shiroma (2004) apresentam que a ideologia da profissionalização docente, ampliado pelas práticas de avalição, fomentam a competição e o individualismo sobre a categoria. Deste modo, é urgente a busca por romper com estes obstáculos que, em vez de direcionar a uma formação e a práticas que coadunem com um projeto educativo humano, fazem parte de políticas enraizadas nos interesses e estratégias de reprodução do capital.

Nesse sentido, a fala, a seguir, avalia o envolvimento coletivo nas atividades da Alternância:

> **C:** A gente tá vendo que **o trabalho coletivo é a essência do Tempo Comunidade,** realmente. Eu acho que é algo que a gente tá aprendendo a fazer e essa consolidação ela vai surgir quando a gente tiver o Tempo Comunidade **efetivamente participativo de todos.** Um dos pontos negativos foi que **a participação dos alunos**, que **foi um reflexo do envolvimento docente**. Isso pra mim está bem claro! [...] Se o professor está envolvido e engajado nas ações do TC, os alunos eles percebem e também trabalham no coletivo, né. Porque muitas orientações acontecem nesse momento de compartilhamento das experiê~~e~~ncias das... dificuldades do Tempo Comunidade. [*Grifo nosso*]

Além destes obstáculos identificados pelos autores, que distanciam o fazer docente das práticas coletivas e solidárias, concordamos que, na LEdoC/UFG - Regional Goiás, ainda nos parece existir uma dicotomia entre o discurso e a prática. Apesar de, em vários momentos, as falas sugerirem a importância do envolvimento de todos, nos processos formativos do curso, a prática indica a ausência desse compromisso firmado. Contudo, no TC, nos grupos em que houve efetivo envolvimento dos formadores, os discentes corresponderam com o trabalho coletivo e colaborativo.

De outra maneira, podemos discutir o trabalho coletivo também relacionado às atividades desenvolvidas durante o TC. Ao longo do TC as reuniões de planejamento e as idas a campo configuravam-se como espaços de compromisso coletivo com as ações previstas. Nos grupos acompanhados pela pesquisa, formadores e discentes empenhavam-se para desenvolver as atividades propostas, desde a dedicação ao planejamento até o cuidado com as visitas nas comunidades.

Nestas atividades um elemento importante foi o desenvolvimento da auto-organização entre os discentes. Nas atividades do TC, os alunos dividiram tarefas, assumiram responsabilidades, organizaram reuniões, definiram agendas entre a comunidade e a universidade, enfim, auto geriram os processos de formação. Desta forma, à medida que se organizavam para desenvolver uma atividade educativa, elaborar uma mística ou colaborar nas refeições comunitárias, por exemplo, assumiam a sua própria formação e formavam-se uns aos outros na coletividade, para que possam futuramente transformar esta postura em uma prática pedagógica.

Diante do exposto, na LEdoC UFG - Regional Goiás - o trabalho pedagógico dos formadores ainda caminha de forma simplória no que concerne à construção das relações entre trabalho coletivo, formação e docência nos planejamentos dos processos formativos da área do conhecimento. Pelo que se pode perceber, existe um esforço para refletir e avaliar o processo formativo em Alternância, assim como repensar, propor e planejar, alternativas para o desenvolvimento de um processo educativo alternante que seja construído com vistas a abarcar um projeto educativo mais integrado, interdisciplinar e comprometido com a Educação do Campo. No entanto, este ainda está condicionado aos limites de costumes adquiridos em práticas anteriores, de não envolvimento e não pertencimento a um processo formativo forjado nas lutas sociais, que se abstém dos planejamentos que não sejam relacionados a área de pesquisas e ensino específicas da formação dos docentes formadores.

De outro lado, durante o TC existem experiências coletivas significativas quando os sujeitos se apropriam do compromisso com a formação da comunidade e com seu próprio processo educativo, construindo relações mútuas de aprendizagem. Pois, “quanto mais inseridos estivermos em uma coletividade, maior é o potencial educativo que ela exerce em cada um de nós” (CALDART et al, 2013, p. 110-111).

4.3.10 Cultura

Partimos do conceito proposto por Paulo Freire (1979, p. 38) em que a cultura pode ser compreendida como “todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens”. Nesse sentido, as atividades que o homem realiza no seu trabalho atuam como agentes transformadores de sua cultura.

Desse modo, o campesinato como sujeito social e histórico se constrói em condições sociais, políticas e materiais que marcam sua culturalidade (TARDIN, 2012). Portanto, os sujeitos do campo formam suas diversas expressões de cultura por meio das relações de trabalho que estabelecem com a natureza e com outros sujeitos.

A Educação do Campo, partindo dos fundamentos da Educação Popular, compreende a origem, identidade e a relação dos sujeitos com suas formas de transformar o mundo, de modo que agrega a cultura como parte de processo educativo. Em vista disso, entre os dados coletados procuramos identificar a presença da cultura e manifestações culturais próprias do campesinato na formação de professores da LEdoC/UFG-Regional Goiás.

Entende-se que a LEdoC, por ser um curso de formação de professores do campo, constitui-se pelo diálogo entre culturas distintas: a científica e a camponesa. A cultura científica pode ser expressa como um conhecimento fortemente estruturado, que exige especialização e uma diferenciação de comunidades específicas na sociedade (SANTOS, 2009).

Nesse sentido, o TU está fortemente demarcado pela cultura científica, sendo as disciplinas curriculares *lócus* de sua formação. O TU tem sua organização, seu tempo, suas atividades (aulas, reuniões, entre outros) e expressões que são próprias da atividade científica.

Em contrapartida, no TC é possível perceber manifestações culturais próprias do campesinato. Sobre o campesinato, Tardin (2012) assinala que se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que forjaram culturalmente uma íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades, gerando expressões particulares que marcam sua humanização à medida que humanizam a natureza em um complexo agrossistema.

Assim, nas atividades acompanhadas durante o TC, nas comunidades, houve manifestações culturais campesinas em diversos momentos: na organização coletiva para a preparação de um almoço, nas orações que marcavam o início das atividades e na música como elemento de socialização, principalmente.

De maneira especial, a mística surge como manifestação cultural presente nas atividades deste tempo formativo. Durante as reuniões de planejamento, os professores organizaram as atividades do TC incluindo a mística:

> **C:** Eu pensei em fazer a abertura com uma mística dos professores e encerraria com uma, dos alunos**.**

O planejamento desta atividade proporcionou o desenvolvimento de um trabalho coletivo e interdisciplinar, em que os professores trouxeram elementos de suas áreas de

formação, colaborando com a construção da proposta. Durante a discussão, os professores apontam a afetividade, e a luta social como elementos constituintes da mística, o que vai ao encontro do que propõe Caldart et al (2013). Para os autores, a mística trabalha com o intercâmbio humano no patamar simbólico-artístico, ideológico e emocional e precisa estar comprometida com o processo educativo. Deste modo, os movimentos camponeses compreendem que as mudanças sociais não se realizam apenas pela força e inteligência, mas os sentimentos e a afetividade também fazem parte do projeto de transformação social e não podem ser ignorados (BOGO, 2012). Nesse sentido, as práticas pedagógicas na Educação do Campo incluem as místicas como momentos de expressão da cultura, da arte, dos valores do campo e da luta social.

De outro modo, durante as reuniões houve o relato de professores que, pontualmente, adotam a mística nas disciplinas do TU. No entanto, esta não é uma prática coletiva e democratizada no curso.

> **P12:** Eu trabalho com mística desde que eu entrei no curso e as minhas disciplinas são de questões ambientais e agroecologia.

Assim, a presença desses momentos de planejamento e execução de místicas, nos processos formativos em Alternância da LEdoC, representam uma aproximação do curso com a militância e com a história dos movimentos sociais. Segundo Bogo (2012), desde o final do século XX, os movimentos populares no Brasil assumiram a mística como uma nova forma de consciência e de ser sujeitos sensíveis na história.

Um outro momento que marca a cultura no processo formativo da LEdoC/UFG – Regional Goiás, durante o período da pesquisa, foi o desenvolvimento de uma oficina no TC de 2018-02 com o título “O olhar da cultura campesina na cidade de Goiás”. Constituiu-se parte do cronograma do TC e foi ministrada por professores do curso no espaço da universidade.

> **P01**: É um tema bastante amplo em que a gente pode propor uma construção subjetiva dessa **expressão da cultura e da identidade campesina** aqui na cidade. (Grifo nosso).

Durante a oficina, os participantes foram orientados a registrar fotografias que expressassem a cultura e a identidade camponesa no centro urbano. No encerramento da atividade, os participantes (alunos e professores do curso) socializaram as fotos entre o grupo e descreveram suas percepções de cultura. Por fim, as imagens foram divulgadas em uma rede social do curso.

Entendemos que esta oficina possibilitou um espaço de diálogo na Alternância sobre cultura, resgatando esse elemento como parte do processo formativo de professores do campo.

Assim, mesmo que não institucionalizada, pois o conceito de cultura como elemento formativo na LEdoC/UFG - Regional Goiás - não está presente no PPC do curso, a cultura faz parte das práticas pedagógicas da Alternância. A cultura campesina aparece marcada nas atividades no TC, enquanto o TU concentra expressões da cultura científica.

Dessa forma, entendemos que a adoção deste princípio formativo no curso, a partir do diálogo entre a cultura científica e a campesina torna-se um elemento de integração entre espaços distintos (universidade e campo). Agregar a cultura como parte do processo educativo da LEdoC/UFG-Regional Goiás vai ao encontro do movimento de Educação do Campo e de uma Alternância Integrativa; por isso sublinhamos a importância da adoção destas práticas e a sua institucionalização no curso como componente de um projeto formativo das camadas populares.

4.3.11 Práxis

Partimos do conceito de práxis como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Uma atividade real, objetiva e, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente (VÁZQUEZ, 2007). O autor relata que a práxis se apresenta de diversas formas específicas, mas todas tratam da transformação de uma matéria-prima e criação de um mundo de objetos humanos e humanizados. “Todas são formas específicas de uma práxis total cujo resultado ou produto, em última instancia é o próprio homem social [...] ela é a atividade pela qual o homem se produz ou se cria a si mesmo” (VÁZQUEZ, 2007, p. 394).

Além do exposto, interessa ressaltar que a relação entre teoria e prática na práxis se dá no nível de interação e indissociabilidade entre estes elementos, pois não se pode englobar a atividade teórica em si mesma, nem se limita à redução a uma atividade meramente material e prática.

Caldart (2010), sobre desafios político-pedagógicos do projeto formativo das Licenciaturas em Educação do Campo, enumera a construção de estratégias pedagógicas que materializem o exercício da práxis no curso como um destes. Partindo da premissa da importância da presença da práxis na formação de professores do campo, procuramos na análise dos dados desta pesquisa identificar elementos que caracterizassem a presença da práxis na Alternância do curso.

Assim, ao voltar nosso olhar para os dados, existem elementos que nos indicam a atividade dos sujeitos envolvidos conscientemente na transformação da realidade. Como exemplo, a demanda por orientação jurídica surgida durante o TC01:

> **I:** Então, o que a D02 colocou pra gente, é que **a família dela gostaria de ver essa situação do direito deles da terra**.
> **P07: Isso daí, a gente até podia ver com o pessoal do Pronera**. [...] Se a gente podia fazer uma parceria, chamar uns dois ou três alunos do Pronera pra visitar essa comunidade e ver essa questão legal da terra.
> **I: O que a gente pode fazer é intermediar esse diálogo levando a demanda [...] e vendo de que modo eles podem ajudar**. Isso daí já é uma iniciativa. [*Grifo nosso*]

A partir dos encaminhamentos sugeridos, no TC02 foi realizada uma atividade de intervenção na comunidade no dia 15 de novembro de 2018. Nesta atividade, um professor, do curso de Direito Agrário da UFG - Regional Goiás, foi até o Assentamento Mosquito com os alunos do estágio do curso de direito conversar com a comunidade e realizar um levantamento da situação jurídica. Sobre esta, P13 relata:

> **P13:** Não marcou próximo encontro, ficou deles fazerem esse levantamento, da situação de cinco casos. Porque eles identificaram cinco tipos de pessoas ali, categorias, e aí **eles iriam ver quantas pessoas se encaixavam naquelas cinco categorias**, daí **ficaram de fazer esse levantamento e passar depois pra gente**. [...] Eles gostaram, só que eles ficaram um pouco decepcionados. [...] Porque o quadro político é muito difícil e aí o "professor de direito" e os alunos dele disseram de forma muita clara "olha o INCRA não sabe como fazer a titulação, e eles não sabem disso, isso tudo é definido de forma política". E aí eles disseram o seguinte "o próximo governo ele quer dar a titulação, então a única coisa que ele vai exigir pra dar a titulação, que é o que a maior parte das pessoas querem, é o georreferenciamento". E aí eles tiraram dúvidas sobre como fazer esse georreferenciamento. E aí eles falaram "é porque **o próximo governo quer e vai dar em algum momento titulação pra todo mundo. Porque faz parte do projeto do agronegócio. Porque sabe que eles vão vender as suas terras. Porque o assentamento é muito caro pro governo** e como o Incra, desde 2004 não faz mais concurso público, eles não têm mais ninguém [...] agora vocês são independentes e não vai precisar mais ter problema e nem gasto nenhum com ninguém". **Então, pensando esse jogo é bem perverso na verdade. E aí ficaram desanimados por isso**. [*Grifo nosso*]

A LEdoC/UFG - Regional Goiás, nesta situação, desenvolveu um trabalho de mediação entre a demanda da comunidade e a orientação jurídica proporcionada pelo curso de Direito da UFG - Regional Goiás. O diálogo com a comunidade permitiu a análise e reflexão crítica sobre a realidade concreta do Assentamento Mosquito, no que diz respeito à demanda, para a titulação da terra que a maior parte dos assentados tem desejo em realizar. Nesse sentido, configurando-se enquanto práxis pois, proporcionou a formação dos sujeitos envolvidos no processo

(professores formadores, discentes e comunidade) e, portanto, transformando a realidade tanto da comunidade quanto dos professores em formação inicial.

Além deste exemplo, entendemos que há uma intencionalidade do curso em organizar os processos formativos na relação entre teoria e prática como elementos presentes no TC, principalmente. Neste tempo há também uma preocupação em trabalhar a realidade concreta das comunidades com vistas a sua transformação, dialogando com a concepção de teoria e prática apoiada na *práxis* dos movimentos sociais pontuada no PPC. Ressaltamos que a compreensão de transformação da realidade não se vincula, no curso, a uma concepção de sociedade e de educação no modelo do capital que produz e leva um produto pronto para o campo. Mas parte da compreensão da negação de direitos aos povos do campo e nesse sentido, entende que a ideia de transformação da realidade torna-se uma maneira de resgate dos direitos negados construindo uma nova realidade com a participação dos sujeitos do campo e assim, dentro da perspectiva do movimento de Educação do Campo. Ressaltamos que, nos momentos que estas práticas pedagógicas se efetivam no curso, há uma aproximação com uma Alternância Integrativa, em que os sujeitos envolvidos na formação pensam e atuam na sua realidade concreta.

Por fim, pensamos que analisar os dados dentro das categorias propostas possibilitou a reflexão sistematizada sobre a Alternância na formação de professores da LEdoC/UFG - Regional Goiás. Identificamos nas categorias, que há momentos em que as práticas pedagógicas ainda estão atravessadas e enraizadas em compreensões distantes do movimento de Educação do Campo, há ausência de compreensão sobre a Alternância o que acarreta no não envolvimento dos sujeitos com as práticas formativas e, por conseguinte, aproximam-se de uma concepção de formação em que teoria e prática estão localizadas em momentos formativos distintos, aproximando-se de uma Alternância Justaposta.

Em contrapartida, percebe-se que há também o compromisso com uma formação mais humanizada, em que alguns sujeitos (professores formadores que participavam das reuniões de planejamento e os discentes) se envolvem, por meio do trabalho coletivo, dinamizando a Alternância e promovendo práticas formativas ligadas à reflexão da realidade concreta e à transformação desta. Para isso, organizam-se para pensar instrumentos pedagógicos, trabalhar de forma interdisciplinar e promover o diálogo. A Alternância nestes momentos torna-se integrativa, promovendo a relação entre os Tempos Universidade e Tempos Comunidade na formação docente.

Desta forma, entendemos que a Alternância está em um movimento de constante construção no curso, que ora se apresenta mais próxima de uma Alternância Integrativa, ora se

afasta dela. Para chegarmos uma formação consolidada com o compromisso da humanização da realidade camponesa, elementos como o trabalho interdisciplinar, o diálogo e o trabalho coletivo precisam ser assumidos pela gestão, professores formadores e discentes do curso. Para isso, estes elementos devem estar claros e regulamentados no curso, assegurando que compreensões distintas não se tornem obstáculos a uma Alternância Integrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "O ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção dessa superação, carrega em si um importante potencial (trans) formador que produz e é produzido pelo inédito viável, visto que o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis. "
> Ana Lúcia Souza de Freitas (2001, p.30)

Iniciamos esta pesquisa afirmando que o movimento de Educação do Campo se constitui por meio da luta dos movimentos sociais por um novo projeto de escola, de campo, de sociedade, de país. Entendemos que a prática pedagógica, junto aos sujeitos do campo, possibilitou reconhecer estes sujeitos como invisibilizados no seu direito a uma formação humana e politizada, transformando-se em bandeira de luta e transformação social desta investigação.

Esta pesquisa busca compreender como está organizada a formação em Alternância na LEdoC/UFG - Regional Goiás - e como esta organização contribui para um processo formativo engajado com o movimento de Educação do Campo. Para isso, buscamos entender a realidade da formação docente no curso a partir de uma postura de compromisso social com o campesinato e com os professores em formação inicial do referido curso. Desenvolvemos uma pesquisa participante em que a coleta de dados deu-se nas reuniões de colegiado e planejamento do curso, escutando os sujeitos envolvidos (professores formadores e discentes) e contribuindo com reflexões nos momentos organizativos e formativos. Também nos fizemos presente nas atividades desenvolvidas durante o TC, procurando contribuir com a análise da realidade e com a construção dos processos formativos dos professores em formação inicial.

Durante a coleta de dados, participar das atividades significou imergir no contexto da realidade e vivenciar a formação de professores de ciências em Alternância pelo lugar de pesquisadora e, não somente, de professora formadora no curso. Enquanto pesquisa participante pude me aproximar mais e questionar ações do/no curso, que precisam ser revistas pelos gestores, professores e pela pesquisadora. No exercício da pesquisa participante, os momentos de atividades e reuniões acompanhados estavam condensados por discussões teóricas e possibilidades de reflexões críticas e contrapontos, mas que foram percebidas somente na análise dos dados, pois entendemos que durante participação na realidade investigada muitas vezes o papel exercido como pesquisadora encontrava fragilidades teóricas que não conseguiam

perceber as contradições e a possibilidade de proposição de análise das situações que emergiam. Compreendemos que o exercício da pesquisa, o estudo sistemático do referencial teórico e reflexão crítica sobre os dados e as condições de participação na realidade como pesquisadora nos proporcionaram um amadurecimento capaz de desenvolver a análise sobre o curso e sobre a própria postura da pesquisadora enquanto professora formadora.

Ao olhar para os dados, entendemos que o processo formativo em Alternância constitui-se em uma rede de tramas em que se articulam conhecimentos, saberes, subjetividades, vivências, espaços e tempos de ensinar e aprender. Desvelar a composição desse tecido da realidade transformou-se em um processo de (re)significação da prática pedagógica, ao mesmo tempo que possibilitou a releitura do processo educativo em Alternância, a partir das lentes teóricas escolhidas.

A pesquisa nos permitiu chegar a tese de que a Alternância na LEdoC/UFG – Regional Goiás - tem se construído na dialeticidade entre o rompimento com práticas encrustadas em um modelo de educação que não inclui o campo e os seus sujeitos e a estruturação de caminhos que produzam uma formação humana, crítica e enraizada na realidade do campo. Esta tese se justifica quando apresentamos elementos obstaculizadores da Alternância ao mesmo tempo em que o curso estabelece práticas transformadoras na formação docente para as escolas do campo.

Ao revisitar o PPC, entendemos que falta clareza em relação à proposta pedagógica em Alternância, sendo esta ausência obstaculizadora à efetivação de uma Alternância Integrativa. Pois, da forma como o documento apresenta a Alternância permite-se compreensões diversas sobre a natureza e a organização dos tempos e espaço formativos.

Apesar de o documento expressar a articulação entre TU e TC, aparenta a nós que isso se dá de maneira frágil, pois, pela descrição do PPC, não nos parece que TU e TC compõem uma unidade de tempo formativa em que as atividades do meio acadêmico e as atividades comunitárias estejam exploradas pedagogicamente de forma realmente integrada. Da forma como se apresenta a organização pedagógica, há um predomínio dos conhecimentos e processos formativos que ocorrem no TU em detrimento da formação no TC. Ademais, o PPC expõe um compromisso com a formação por área do conhecimento (Ciências da Natureza) ao mesmo tempo em que se organiza o currículo ainda compartimentado, comprometendo, assim, a formação em Alternância.

Em vista disto, sinalizamos a importância de estabelecer uma regulamentação específica que determine a organização e interação dos tempos formativos, que normatize a Alternância, bem como a função da Coordenação de TC e que exponha as epistemologias teóricas e metodológicas da Alternância assumida na LEdoC.

O avanço do percurso da pesquisa nos permitiu fazer uma análise crítica da proposta pedagógica do curso contida no PPC, mas não nos isentamos, enquanto professora formadora do curso, da autoria na construção do documento, ao mesmo tempo em que no momento de sua escrita nos encontrávamos em outro nível de amadurecimento teórico e pedagógico. Assumir esta postura ressalta o movimento de reconstrução permanente das práticas pedagógicas do curso.

De outra parte, reconhecemos que a Licenciatura em Educação do Campo constitui-se a partir de dois corpos de conhecimento: a Educação do Campo e a Formação de professores, campos teóricos nos quais propusemos as categorias de análise dessa pesquisa. Assim, por meio da análise das transcrições e do registro em diário de campo, pudemos confrontar o desenvolvimento do processo educativo em Alternância com o previsto no PPC. Nesse momento, foi possível inferir que a prática pedagógica dos professores formadores é ancorada nos conhecimentos específicos de suas áreas de formação, o que por sua vez limita o exercício da Alternância no curso e o desenvolvimento de atitudes da militância, em função de uma formação que dê conta das matrizes da Educação do Campo e da Formação de Professores conjugadas.

Outrossim, a forma como o curso optou por fazer a Alternância vinculada a algumas disciplinas (Experiência Compartilhada, Estágio Supervisionado e Orientação de TCC), como descrito no PPC, pressupõe que o planejamento, a avaliação e o trabalho coletivo são elementos fundamentais da prática pedagógica dos professores formadores e sua existência promove a integração entre os tempos formativos. Nesse sentido, é preciso romper com práticas e costumes de não envolvimento e não pertencimento a um processo formativo forjado nas lutas sociais, pois o movimento de Educação do Campo exige um compromisso com a coletividade e com a formação integral e humana do campesinato, o que não pode ser impulsionado sem a atitude de escuta do outro e do diálogo, de modo que a Alternância seja contínua, permanente e colaborativa.

Ademais, o perfil discente, a natureza das atividades formativas (idas a campo, atividades no Estágio) e a ausência de infraestrutura (transporte, principalmente) são elementos que determinam a duração e organização dos tempos formativos do curso. Portanto, para organizar o calendário específico, a duração e organização do TC, o curso parte do contexto no qual se encontra inserido. O que por sua vez, não significa que atende ao imperativo do direito a uma educação aos povos do campo, porque não tem dado conta de desenvolver um TC que cumpra com o papel de manter a sujeito no campo, vivenciando o trabalho na propriedade, respeitando os modos de produção e vida do campesinato.

Um elemento transformador na Alternância do curso é a adoção de instrumentos pedagógicos específicos para a LEdoC. O Caderno de Realidade, o Estudo Dirigido, o Tema Gerador e o Seminário de Socialização permitem o diálogo de saberes, o rompimento das barreiras disciplinares e a articulação entre os tempos formativos, o que contribui para alcançar a Alternância Integrativa.

Em relação à formação em Ciências da Natureza, assumimos que o conhecimento científico está bem marcado no TU e nas disciplinas que o compõe. Contudo, a forma como a Alternância possibilita organizar o processo educativo favorece discussões que envolvem a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente, fundamentais para a formação de professores de ciências que estarão aptos para atuar nos territórios campesinos marcados pela dualidade entre o projeto hegemônico do capital e sua contraposição pelo movimento de Educação do Campo. Ao mesmo tempo em que prepara o futuro professor para lidar com estes distintos interesses no campo e para a superação do modelo de educação rural ainda presente nas escolas deste território.

A despeito de a UFG ter construído uma trajetória com a questão do campesinato, ela não tem um *lócus* de discussão de uma política institucional que atenda ao sujeito do campo. A Regional Goiás, especificamente, possui dois cursos de graduação destinados a atender à demanda de Educação Superior dessa minoria, no entanto ainda é refém da ausência de suporte institucional para o desenvolvimento de processos formativos que incluam o campesinato na condição de sujeitos de direito. Uma vez que eles têm o direito a uma educação de qualidade que seja pensada por eles e com eles.

Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada a partir de um recorte temporal e que o curso é carregado de movimento. Não obstante, após a coleta dos dados, o fazer pedagógico e a reflexão sobre ele pode ter possibilitado a transposição de alguns obstáculos com vistas a um trabalho de envolvimento dos sujeitos (formadores, discentes e comunidade) na Alternância.

A engrenagem do curso está em constante movimento político e social que envolve distintas esferas, o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Goiás, a Regional Goiás, os coordenadores, os professores. A reflexão sobre a proposta de formação de professores do campo e o desenvolvimento e concepção de Alternância dos tempos e espaços formativos é uma discussão que não se finda, mas precisa estar constantemente latente no curso. Nesse sentido, a pesquisa aponta que o movimento deve ser avaliado e refletido de forma sistemática, com vista à condução de transformações efetivas sustentadas na práxis pedagógica coesa em torno da articulação das disciplinas com a formação docente.

Ademais, a tese revela fragilidades na formação docente que não podem ser negligenciadas, porque estamos formando professores que mostrarão precariedades na prática docente e dificuldades para se inserir no compromisso com a luta social do movimento de Educação do Campo. Desta forma, destacamos a necessidade de institucionalizar a análise crítica da formação docente por meio de grupos de estudos, reuniões pedagógicas periódicas, a reformulação do PPC e de seus regulamentos (Estágio e Tempo Comunidade).

Esperamos que esta tese possa primeiramente contribuir promovendo a reflexão crítica e a transformação da realidade da formação de professores na LEdoC/UFG – Regional Goiás possibilitando uma formação em Alternância que tenha uma relação indissociável entre teoria e prática, que estabeleça a integração entre os tempos e espaços formativos e que promova uma formação interdisciplinar dos professores do campo selando o compromisso com uma Educação do Campo. Segundamente que, no contexto de um país que tem consolidado a Licenciatura em Educação do Campo como uma política de formação de professores em todas as suas regiões, que esta pesquisa possa contribuir para que estes cursos coloquem em reflexão a condução dessa política pública e suas respectivas propostas pedagógicas na formação docente para as escolas do campo.

Encerramos esta pesquisa situando o lugar de fala da autora como mulher, mãe, educadora, pesquisadora, que construiu sua formação na educação pública e que se permite comprometer-se com a Educação Popular, ao olhar para uma das faces da educação, na formação de professores de Ciências, e não apenas fazer a denúncia das situações limite. Mas, retomando a epígrafe deste texto, ressaltamos a crença no anúncio do inédito viável proposto por Paulo Freire, que se faz por meio do ato de esperançar, assumindo coletivamente uma educação emancipatória e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ANA. Agência Nacional de Águas. **Manual Operativo do Programa Produtor de Água**. 2. ed. Brasília: ANA, 2012.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Se os riscos forem transformados em potencialidades, abre-se o caminho para construir resistências nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. **Licenciaturas em Educação do Campo:** resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. Dados eletrônicos. 1. ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M.F.A. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A.; MACHADO, M Z. V. Tempos e espaços formativos no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. **Territórios educativos na Educação do Campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Apresentação. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C**. Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, A. I. C. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB:** do projeto às emergências e tramas do caminhar. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BARROS, F.; CARVALHO, C. H. O Ensino Secundário para as elites goianas: Lyceu de Goyaz 1906-1914. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, v. 17, n. 01, p. 177-197, jan-abr., 2018.

BARREIRO, J. **Educação popular e conscientização.** Petrópolis: Vozes, 1980.

BEGNAMI, J. B. **Estudo sobre o funcionamento dos centros familiares de formação por Alternância no Brasil** – CEFFAs. Brasília: Ministério da Educação, SECADI, 2013.

BITTENCOURT, M.; MOLINA, M. C. Licenciatura em Educação do Campo da UnB: dos riscos às potencialidades na implementação. In: MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. **Licenciaturas em Educação do Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. Dados eletrônicos. 1. ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019.

BOGO, A. Mística. In: CALDART; et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. 3 reimp. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**. Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007.

BRANDÃO, C. R. A educação popular e a educação de adultos: antes e agora. In: MACHADO, M. M. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil**. Lei de 25 de março de 1824.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Lei de 16 de julho de 1934.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei nº 5.379** de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, 1967. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 30 de março de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: MEC/CNE, 1998.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 36** de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____. **Parecer CNE/CP nº 09** de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002

_____. **Resolução CNE/CP nº 01** de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002

_____. **Edital n° 02/2002– SESU/SETEC/SECADI/MEC** de 31 de agosto de 2002. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19/08/2019.

_____. **Parecer CNE/CP nº 15,** de 2 de fevereiro de 2005. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2005.

_____. **Parecer CNE/CP nº 15/2005**. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília-DF: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/ arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 03/09/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Minuta de proposta da Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília/DF, 19 de abril de 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos Secad 2**. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007.

_____. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera. 2010.

_____, MEC**. Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)** – *Saiba mais***.** 2013. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo . Acesso em: 30/11/2017.

_____, MEC/SECADI/CGPEC. **Programa Nacional de Educação do Campo.** Documento orientador. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br

_____, **Resolução CNE/CP 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 formação continuada. 2015.

_____. MEC/CNE/CEB. **Proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância.** Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas. Acesso em: 10/06/2020. Documento no prelo.

BRITTO, N. S. Uma trama de muitos fios – experiências, área de Ciências da Natureza e Matemática, currículo, diálogos freireanos – tecem a formação docente em Educação do Campo na UFSC. In: MOLINA, M. C. (org.*)* **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais:** desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs.*)*. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Coleção por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, B. M.; OLIVEIRA, C. J.; SANTOS, C. A.; DUARTE, C. S.; MICHELOTTI, F.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. (orgs.) **Por uma Educação** CALDART, R. S **do Campo:** campo-políticas públicas-educação. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

_____. Educação do Campo: Notas para uma análise de per curso. **Trabalho Educação Saúde,** on line, v.7, n.1, p.35-64, mar/jun 2009.

_____. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo:** Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011b.

_____. Pedagogia do Movimento. In: CALDART; et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S.; et al. **Escola em movimento no Instituto de Educação Josué de Castro.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CALDART, R. S. Caminhos para a transformação da escola. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (orgs**.). Caminhos para a transformação da escola:** agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015a.

_____. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (orgs.). **Caminhos para a transformação da escola:** organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre complexos de estudo**.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015b.

CALDERANO, M. A. Avaliação da aprendizagem escolar: riscos e necessidades dentro do processo de formação de professores. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L.(Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores, trabalho docente**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção didática e prática de ensino).

CANUTO, A; CRUZEIRO, M. A.; SANTOS, P. C. M.; SIQUEIRA, R. A. Conflitos por terra em 2019, uma introdução. In: CEDOC. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. **CPT. Conflitos no campo:** Brasil – 2019. Goiânia: CPT Nacional, 2020. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/send/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14195-conflitos-no-campo-brasil-2019-web?Itemid=0. Acesso em: 23 de abril de 2020.

CARDOSO, E. C. F.; SHUVARTZ, M. Formação de professores de ciências na licenciatura em educação do campo e suas aproximações com o pensamento de Paulo Freire no contexto do ppc da ledoc/ufg. In: COLANTONI, A. G.; CARDOSO, E. C. F.; RAMOS, G. L. A.; TAVARES, S. B. (Org.). **Filosofia e Educação:** as encruzilhadas da cidadania. 1. ed., Goiânia: Gráfica da UFG, 2019, v. 1, p. 145-168.

CARVALHO, M. S. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais.** 2011. 165f. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011. 165f.

CASTILHO, D. A. Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) e a formação de Ceres-GO-Brasil. Élisée, **Revista Geografia**, UEG, Goiás/GO, v. 01, n. 01, p. 117-119, jan./jun., 2012.

CASTRO, A. G. **Do rural ao campo:** Formação de professores para qual educação? Tese de doutorado. 266f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2020.

CEDOC. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. CPT. **Conflitos no campo:** Brasil – 2018. Goiânia: CPT Nacional, 2019. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/category/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao?Itemid=-1. Acesso em: 28 de maio de 2019.

_____. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. CPT. **Conflitos no campo:** Brasil – 2019. Goiânia: CPT Nacional, 2020. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/send/41-conflitos-no-campo-brasil-

publicacao/14195-conflitos-no-campo-brasil-2019-web?Itemid=0. Acesso em: 23 de abril de 2020.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Histórico.** 2010. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020

CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. S. X. Alternância no Ensino Superior: o Campo e a Universidade como territórios de formação de Educadores do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. **Territórios educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais**.** 2. ed.. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

COELHO, J. B. **Entre a conquista e a permanência na terra**: Formas de luta no Assentamento Mosquito de Goiás-GO, 1986/2006. 2007. 188f. Dissertação (mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. **A contextualização do conhecimento no Ensino Médio**: tentativas de controle do outro**.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr-jun., 2018.

DAÚDE, R. B. **Modo de vida e reprodução camponesa no Assentamento Vila Boa em Goiás-GO**. 2018. 178f. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

DELIZOICV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DOURADO, M. **Memórias da luta de Trombas e Formoso:** a construção da significância interpretativa e memorialística de um evento político. 2014. 158f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural** – a formação com base na pedagogia da alternância. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2012.

FARIAS, M. C. G.; HAGE, S. M. Formação em Alternância dos educadores na experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA: contribuições que incidem nas escolas e comunidades do campo. In: MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. **Licenciaturas em Educação do Campo:** resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. Dados eletrônicos. 1. ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-transdiciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; FERNANDES, B. M CALDART, R. S.(orgs.). **Por uma educação do campo:** identidade e políticas públicas**.** 2 ed. Brasília: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa***:* questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: FERNANDES, B. M. et al. **Educação do Campo**: campo – políticas públicas –educação. Brasília: MDA, 2008.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por uma educação básica do campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FONSECA, M. M.L. **Pedagogia da Terra:** interfaces entre a formação docente, a educação do campo e a educação ambiental**.** 2013. 163f Tese.(doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Uberlândia, ,

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P.; SHOR, I**. Medo e ousadia –** . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Educação como prática de liberdade.** 33ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____ . **Pedagogia do Oprimido.** 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, A. L. S. Prefácio: Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível. In: FREIE, P.; FREIRE, A. M. A. (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. **A escola-comuna.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Prefácio. In: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (orgs.) **A construção da pedagogia socialista (escritos selecionados).** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, V. S. **Nosso histórico:** a história da Regional Goiás da UFG. [2019]. Disponível em: https://www.goias.ufg.br/p/11739-historico . Acesso em: 27 de agosto de 2019.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs*).* **Interdisciplinaridade***:* para além da filosofia do sujeito. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART; et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, M. O trabalho coletivo como princípio pedagógico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, nº 24, 2013.

GHEDINI, C. M.; ONÇAY, S. T. V.; DEBORTOLI, S. F. B. Educação do Campo e prática pedagógica desde um viés freireano: possibilidade de construção da consciência e da realidade. In: MOLINA, M. C. (org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.** Brasília: MDA, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica nº 20, de novembro de 2014**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais

ITERRA. **Cadernos ITERRA**, ano VII, nº 13, Veranópolis, 2007.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JESUS, J. N. A Geografia da educação no espaço rural: debates e proposições. In: JESUS, J. N.; SANTOS, G. C. (Orgs.*)* **Geografia e sujeitos do cerrado:** análises e reflexões. Goiânia: Kelps, 2015.

JESUS, S. M. S. A. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S. M. S.A. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Coleção por Uma Educação do Campo, 2004.

JESUS, S. M. S. A.; JESUS, C. A. Currículo por área de conhecimento na formação de professores para escolas do campo da UFS. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo:** Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. **As concepções de contextualização do ensino nos documentos curriculares oficiais e de professores de ciências**. Ciência & Educação, Bauru/SP, v. 17, n. 01, p. 35 – 50, 2011.

KRUPSKAYA, N. K. A construção da pedagogia socialista. In: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (orgs.) **A construção da pedagogia socialista (escritos selecionados).** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais**.** São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, A. C. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo:** o caso do conceito de contextualização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

LUDKE, M. ;ANDRÉ, M. E. E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar***:* estudos e proposições. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGALHÃES, S. M. O.; MOURA, S. A. T. Educação do Campo e Formação de Educadores na Perspectiva do Ensino Desenvolvimental: Por uma Educação Crítica e Emancipatória aos Povos do Campo. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica.** UFU, Uberlândia, v.5, n.1 (novembro. 2020) (no prelo).

MALGLAIVE, G. La formartion alterneé des formateurs. **Revue française de pédagogie**. Paris, FR, v. 30, pp. 35-48, 1975.

MEC. Ministério da Educação. **Resultados da Consultoria PROCAMPO.** [s. l., s. n.], 2019.

MENESES, M. P. **Diálogos de saberes, debates de poderes:** possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. Em aberto, Brasília, n. 91, p. 90-110, jan/jun de 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELOTTI, F.; PEREIRA, G. C. A Alternância de Tempos e Espaços Educativos na Turma Agronomia em Parceria MST, PRONERA e UFPA – Campus de Marabá. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. **Territórios educativos na Educação do Campo:** escola, comunidade e movimentos sociais**.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social***:* teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (org.). **Memória e história do Pronera:** contribuições para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, M. C. Educação do Campo: novas práticas construindo Novos Territórios. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. **Territórios educativos na Educação do Campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

_____. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan/mar.,2015.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, nº 02, 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo:** Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, M. C.; ROCHA, E. N.; SANTOS, C. A. Riscos, potencialidades e desafios na consolidação da política de educação superior para os povos do campo na Universidade de Brasília (UnB). In: MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. **Licenciaturas em Educação do Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1. ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019.

MUNARIM, A. Educação do Campo e LDB. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul-dez, 2016.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU, 1974.

NOGUEIRA SOBRINHA, D. E. **Vida, formação e educação**: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG**.** Dissertação (mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2012. 160f.

NOSELLA, P. A formação pelo trabalho. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (orgs.) **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB, 2013.

OLIVEIRA, H. J.; FREITAS, E. C.; SHUVARTZ, M. **A formação de professores de ciências que atuam em escolas do campo no município de Goiás***:* limites ou possibilidades de superação. In: Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo. 2017. Anais eletrônicos [...]. Catalão. 2017. Disponível em: http://congressos.sistemasph.com.br/index.php/cibepoc/cibepoc2017/index. Acesso em: 09 de junho de 2019.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART; et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Mudanças no Contexto do Ensino Superior e seu Impacto no Trabalho do Professor Formador**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, ANAIS ELETRONICOS São Paulo, 2011. **Políticas Públicas e Gestão da Educação:** construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Disponível

em:https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0280.pdf. Acesso em: 14/04/2020.

PAULA, H. V. C. **Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo**. 2020. 229 p. Tese (doutorado.) Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

PESSOA, J. M. **A revanche camponesa**. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

_____. **Extensões do rural e educação.** Educação e ruralidades. Goiânia: Editora UFG, 2007.

_____. A Colônia Agrícola Nacional de Goiás no aprendizado da itinerância. In: NEVES, D. P. (org.) **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil**. V. 02: formas dirigidas de constituição do campesinato. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Núcleos de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática*?* 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PISTRAK, M. M. **A comuna escolar.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PRADO, A. A. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos, Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, nº 04, p. 5-27, julho 1995.

PUIG-CALVÓ, P.; GIMONET, J. Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (orgs.) **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB, 2013.

QUEIROZ, J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.** Ensino Médio e Educação Profissional. 2004. 211 p. Tese (doutorado.) Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília. Brasília.

_____. O estado da arte da Alternância no Brasil. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (orgs.) **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB, 2013.

RANGEL, M.; CARMO, R. B. Da Educação Rural à Educação do Campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul-dez, 2011.

REIS, E. S. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo,** 2009. 318 p. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RODRIGUES, R. Reflexões sobre a organização curricular por área do conhecimento. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SALES, E. C. S. S.; ROSIM, D.; FERREIRA, V. R. S.; COSTA, S. H. B. **O programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão da Universidades Federais (REUNI):** uma análise de seu processo de avaliação. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 24, n. 03, p. 658 - 679, nov. 2019.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Campinas: Papirus, 2006.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos, São Paulo, n. 79, p. 71 -94, nov. de 2007.

SANTOS, C. A. O PRONERA e as política públicas de Educação do Campo – uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (org.). **Memória e história do Pronera:** contribuições para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SANTOS, F. R.; BEZERRA-NETO, Luiz. Políticas públicas para a Educação Rural no Brasil: da omissão à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, nº66, p. 178-195, dez 2015.

SANTOS, J. L. **O que é cultura.** São Paulo: Brasilienses, 1983.

SANTOS, M. E. V. M. Ciência como cultura: paradigmas e implicações epistemológicas na educação científica escolar. **Química Nova**, São Paulo, v. 32, n. 02, p. 530 -537, 2009.

SANTOS, R. P.; RODRIGUES, A. C. S. Currículo contextualizado em escolas do campo: relatos de uma experiência. **Revista Interritórios**. Caruaru/PE, v. 05, n. 09, p. 254 – 275, 2009.

SAVIANI, D. Prefácio. In: NOSELLA, P. **Educação do Campo**: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2014.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da Educação Popular**. 21. ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA. L. M. S. **Itinerários da "Prática como Componente Curricular":** formação inicial de professores de Ciências e Biologia no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM. 2019. 324f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVA, L. H. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. **Sísifo Revista de Ciências da Educação.** Lisboa, n.05, p. 105-112, jan./abr. 2008.

_____. **Concepções & práticas de alternância na educação do campo**: dilemas e perspectivas. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente/SP, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

_____. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Curitiba: CRV, 2012.

_____. Novas faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (orgs.) **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB, 2013.

_____. A pedagogia da alternância na educação do campo**:** velhas questões, novas perspectivas de estudo. **Eccos Revista Científica.** São Paulo, n. 36, p. 143-158, jan./abr. 2015.

SIQUEIRA, J. C. A. **Direito ao Direito**: uma experiência de luta pela efetividade da promessa constitucional do direito de acesso universal à Educação. In: ANTUNES-ROCHA, M I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (orgs.). Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga/PT, v. 16, n. 2, p. 7 -24, 2003.

SHIROMA, E. O. **Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente.** Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v. 13, n. 02, p. 113 -125, ago/dez de 2004.

SOBREIRA, M. F. C.; SILVA, L. H. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos/SP, v. 08, n. 02, p. 212-227, 2014.

SOUSA, A. L. L. Extensão Universitária na UFG: Olhando para o passado. **Revista UFG**, Goiânia, v.7, nº 02, paginas 2005. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48870. Acesso em: 02/10/2019.

SOUZA, F. E. et.al. **Do assentamento Mosquito ao assentamento Serra Dourada**: as lutas pela conquista e permanência na terra no município de Goiás – 2004. Anais IX EREGEO – Encontro Regional de Geografia. Novas territorialidades – integração e redefinição regional. Porto Nacional, julho de 2005.

SOUZA, F. E. et.al. **Panorama do fechamento de Escolas no Campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015.** [S.I.: s. n.], 2016. Disponível em: http://observatorio-edu-campo-goias.blogspot.com/search/label/Artigos. Acesso em: 29 de maio de 2019.

SOUZA, F. E.; MATOS, R. M. P.; BIBIAN, G. L.; ABE, T. A. J.; ROCHA, D. L. Inventário das escolas no campo do Estado de Goiás de 2007 a 2018. In: FALEIRO, W.; CARDOSO, E. C. F.; ALMEIDA, M. Z. C. M. (orgs.). **Nucleação ou exclusão escolar: Caminhos e descaminhos das políticas de fechamento das escolas do campo**. Goiânia: Kelps, 2020.

TARDIN, J. M. Cultura camponesa. In: CALDART; et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TAVARES, D. E. A interdisciplinaridade na contemporaneidade – qual o sentido? In: FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil:** revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai/ago, 2008.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Resolução CEPEC 1122**. Regulamento Geral dos Cursos de Graduação. Goiânia, Gráfica UFG, 2012.

_____. Universidade Federal de Goiás. Centro de seleção. **Edital n. 082/2013**. Edital de seleção para ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo. 2013 Disponível em: https://centrodeselecao.ufg.br/2014/procampo/ . Acesso em: maio de 2019.

_____. Universidade Federal de Goiás. Licenciatura em Educação do Campo. **Projeto Político Pedagógico.** Goiás, 2017.

_____. Universidade Federal de Goiás. Licenciatura em Educação do Campo. **Regulamento de Estágio.** Goiás, 2017a.

_____. Universidade Federal de Goiás. Escola de Agronomia. **Proposta de curso de Agronomia apresentada ao PRONERA e PROGRAD/UFG.** Goiânia: [s.n.], 2018. (documento não publicado).

_____. Universidade Federal de Goiás. Licenciatura em Educação do Campo. **Orientações para a elaboração do Caderno de Realidade.** Goiás, 2018.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. por Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998

APÊNDICE A - Cronograma de coleta de dados: Ano 2018

TEMPO FORMATIVO	Nº	DATA	TIPO	PAUTAS
TU	01	16-03	Reunião de Colegiado	1) Horário 2018/1; 2) Calendário 2018; 3) Tempo Comunidade; 4) Consolidação 2017/2.
	02	24-03	Reunião de Colegiado	1) Apresentação dos Planos de Ensino de Disciplina; 2) Estágio Curricular Obrigatório; 3) SIGAA; 4) Especificidade dos discentes do Primeiro Período (Quilombolas e Indígenas).
	03	04-05	Reunião de Colegiado	1) Planos de Ensino de Disciplinas; 2) Planejamento do Tempo Comunidade.
	04	10-05	Reunião de Colegiado	1) Comissões do Tempo Comunidade; 2) Coordenação do Tempo Comunidade.
	05	15-05	Reunião de Planejamento TC	1)Comissão Pedagógica – Caderno de Realidade.
	06	22-05	Reunião de Planejamento TC	1)Comissão Pedagógica – Caderno de Realidade.
	07	29-05	Reunião de Planejamento TC	1)Comissão Pedagógica – Organização dos grupos de TC; 2)Cronograma do TC.

TC	01	04-06	Abertura do TC	1)Mesa de abertura do TC. Tema: A Pedagogia da Alternância e os desafios para a Licenciatura em Educação do Campo da UFG/Regional Goiás.
		05-06	Orientação sobre o Caderno de Realidade	1)Orientação com os discentes sobre escrita do Caderno de Realidade e desenvolvimento do TC.
		12-06	Orientação TC	1)Planejamento e orientação semanal das atividades do TC.
		14-06	Atividade na comunidade	1)Visita na comunidade do Assentamento Mosquito; 2)Diálogo com a comunidade sobre o Tema Gerador; 3) Encaminhamentos.
		19-06	Orientação TC	1)Dúvidas sobre o desenvolvimento do Caderno de Realidade; 2)Planejamento de atividades do TC 3)Encaminhamentos
		21-06	Atividade na comunidade	1)Visita a uma propriedade rural; 2)Diálogo com a comunidade sobre o Tema Gerador; 3) Encaminhamentos.
		22-06	Planejamento do TC	1)Planejamento para atividade no Assentamento Mosquito
		29-06	Atividade na comunidade	1)Visita na comunidade do Assentamento Mosquito; 2)Atividade nas nascentes do Assentamento: levantamento das nascentes, levantamento florístico, medição da área de

				proteção de uma nascente; orientação com os assentados; 3) Almoço coletivo; 4)Atividade de conscientização sobre consumo da água; 5)Encaminhamentos.
		02-07	Encerramento do TC	1)Socialização do TC; 2)Avaliação discente sobre o TC.
	08	12-07	Reunião de Colegiado	1) Planos de Ensino de Disciplinas 2017/1, 2017/2, 2018/1, 2018/2; 2) Horário 2018/2; 3) Visita Institucional MEC
TU	09	30-07	Reunião de Colegiado	1)Aprovação da Ata da reunião de colegiado (12/07/2018); 2) Monitoria Remunerada; 3) Horário 2018/2 e Distribuição das disciplinas; 4) Estágio Supervisionado
	10	02-08	Reunião de Planejamento TC	1) Avaliação das atividades realizadas no âmbito do TC 2018/1; 2) Definição do tema gerador para o TC 2018/2; 3) Proposta de Cronograma para o TC 2018/2.
	11	10-10	Reunião de Planejamento TC	1)Tema gerador do TC 2)Proposta de cronograma
TC		05-11	Abertura do TC	1)Mesa de abertura do TC. Tema: Preservação Ambiental e o empoderamento da mulher do campo.

		06-11	Oficinas do TC	1)Oficinas: O olhar da cultura campesina na cidade de Goiás.
		07-11	Orientação TC	1)Planejamento das atividades no Assentamento Mosquito; 2)Encaminhamentos.
		09-11	Atividade na comunidade	1)Visita a uma propriedade rural no Assentamento Mosquito; 2)Escuta sobre o processo de luta pela terra a partir do relato de uma assentada.
		12-11	Atividade do Estágio	1)Apresentação de mini-aulas dos alunos de estágio.
		14-11	Orientação TC	1)Planejamento das atividades no Assentamento Mosquito; 2)Encaminhamentos.
		29-11	Orientação TC	1)Orientação coletiva; 2)Avaliação do TC;
		30-11	Encerramento do TC	1)Mística; 2)Socialização do TC; 3)Avaliação discente sobre o TC; 4)Lanche coletivo.
TU	12	19-11	Reunião de Colegiado	1)Aprovação da Ata da reunião de colegiado (03/10/2018); 2) Licença Maternidade discente; 3) Licença Médica; 4) Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação; 5) Processo Consultivo para Coordenação de Curso 6) Tempo Comunidade – Atividades coletivas;
	13	22-01	Reunião de Colegiado	1)Aprovação da Ata da reunião de colegiado (18/11/2018);

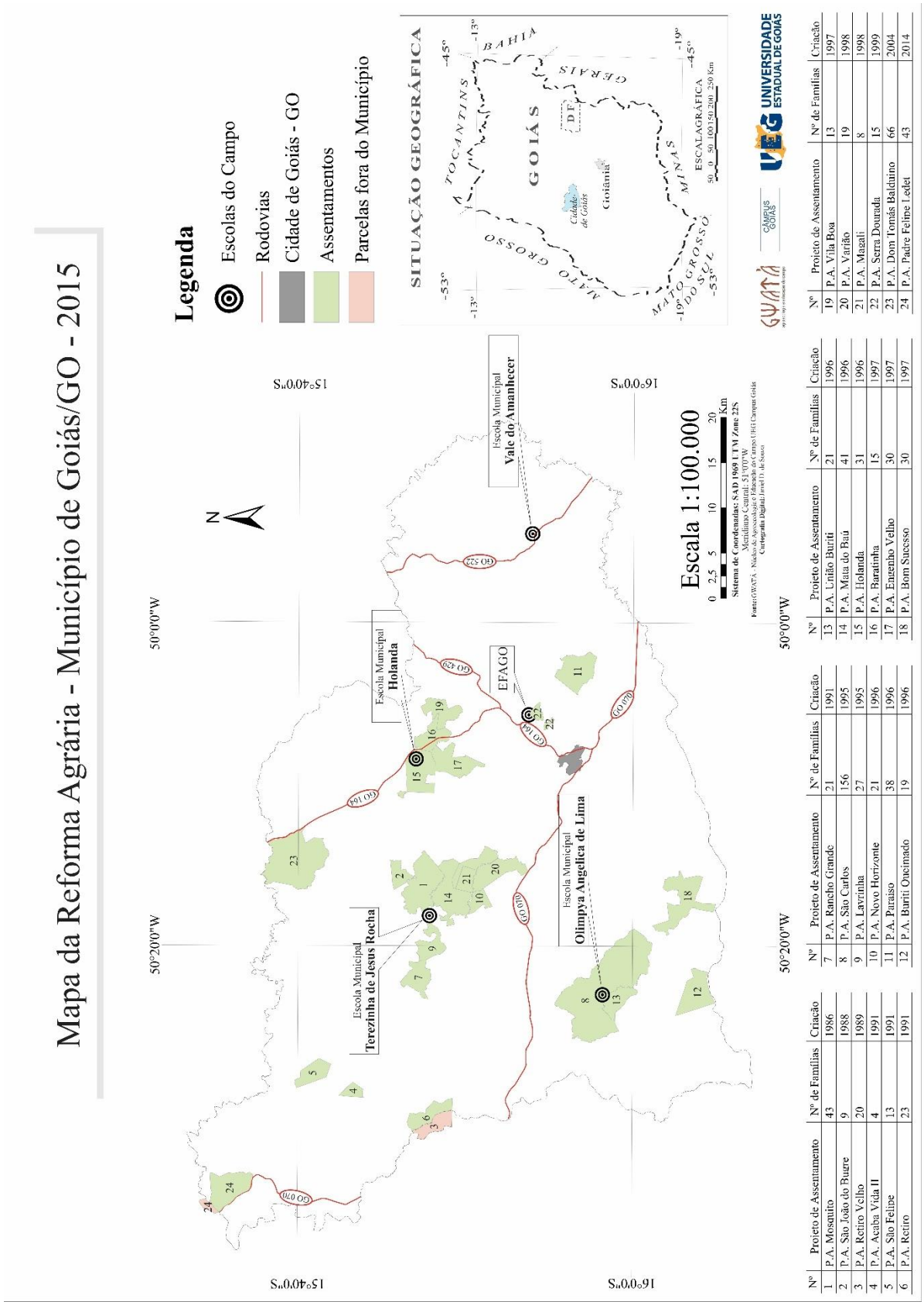
				2) Horário de disciplinas 2019/1 3) Oferta de turmas 2019/2; 4) Balanço da gestão 2017 – 2019 da coordenação da LEDOC;

APÊNDICE B - Marcos Normativos e Ações do movimento de Educação do Campo e da Formação de Professores do Campo

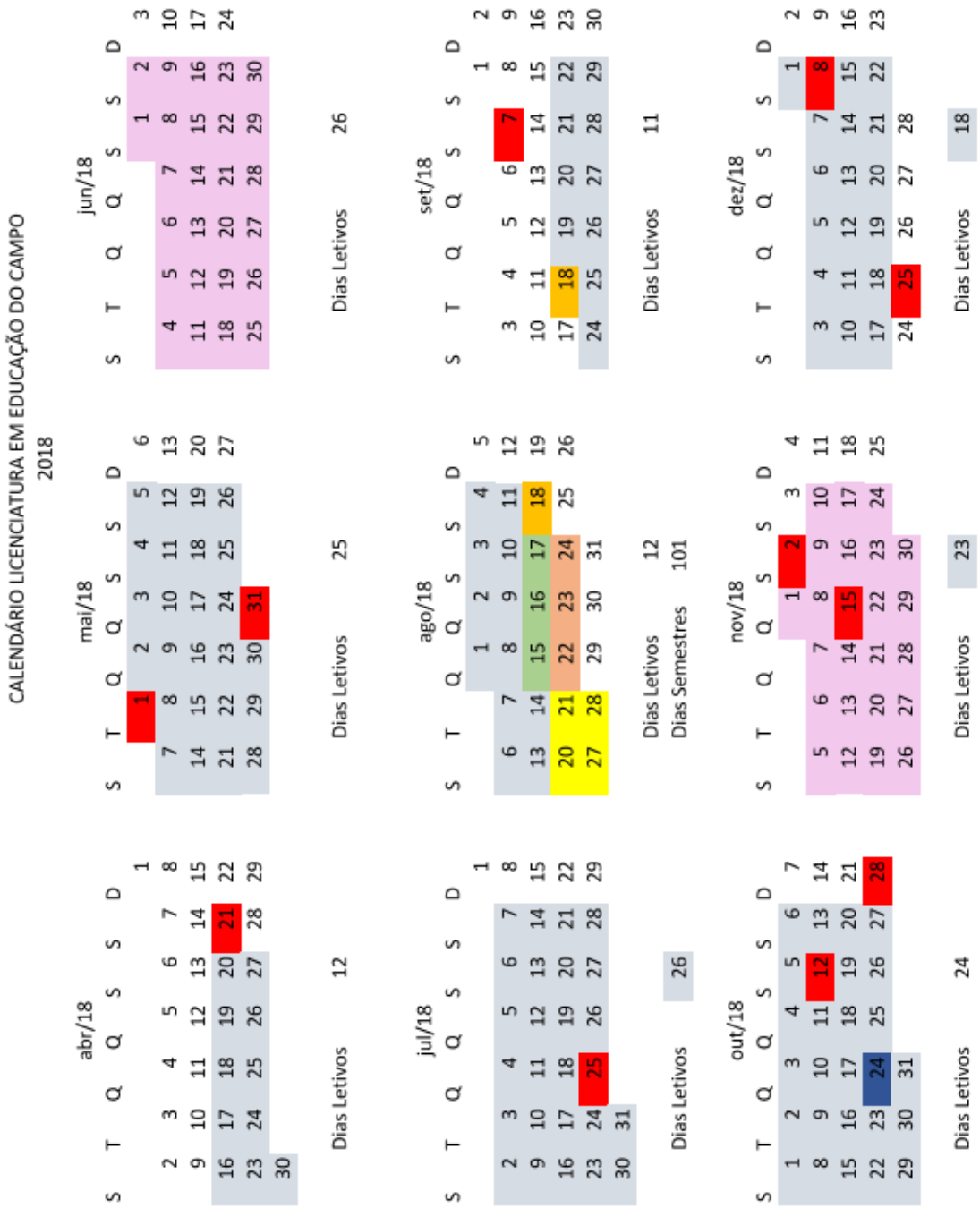
Marco/Ação	Assunto/Deliberação	Ano	Governo
Portaria nº. 10/98 Ministério Extraordinário de Política Fundiária	Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	1998	Fernando Henrique Cardoso
Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura	2001/02	Luiz Inácio Lula da Silva
Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	2001/02	Luiz Inácio Lula da Silva
Ministério da Educação e Cultura	Lançamento do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura do Campo (Procampo)	2006	Luiz Inácio Lula da Silva
Resolução CNE/CEB n.º 02 de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo	2008	Luiz Inácio Lula da Silva
Resolução nº 04/2010/CEB/CNE	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica Reconhecimento da Educação do Campo como modalidade de ensino	2010	Luiz Inácio Lula da Silva
Decreto nº 7.352/2010	Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA	2010	Luiz Inácio Lula da Silva
Documento Orientador do PRONACAMPO	Orienta os sistemas de ensino quanto à implementação do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.	2013	Dilma Roussef
Resolução nº 2, CNE/CP de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e	2015	Dilma Roussef

	cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada		

ANEXO A- Mapa da Reforma Agrária – Município de Goiás - 2015



ANEXO B – Calendário da Licenciatura em Educação do Campo – UFG/Regional Goiás – Ano de 2018**.**



CALENDÁRIO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
2018

jan/19

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

Dias Letivos 16

fev/19

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

Dias Letivos 8
Dias Semestre 100

mar/19

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

Tempo Comunidade

2018/1	TU 1 - 16/04 a 30/05 - 37 dias letivos
	TC - 1/06 a 30/06 - 26 dias letivos
	TU 2 - 2/07 a 18/08 - 38 dias letivos
2018/2	TU 1 - 18/09 a 31/10 - 35 dias letivos
	TC - 1/11 a 30/11 - 23 dias letivos
	TUC 2 - 1/12 a 8/02 - 42 dias letivos

Principais datas

21/04 - Tiradentes	14/01 - Retorno Recesso
01/05 - Dia do trabalho	09/02 - Término 2018/2
31/05 - Corpus Christ	11 a 13/02 - Cons. 2018/2
25/07 - Aniv. de Goiás	14 a 15 - Rotinas CERCOMP
15 a 16/08 - Consolidação 2018-1	18 a 20 - Matrícula 2019/1
18/08 - Término do Semestre 2018/1	05/03 - Carnaval
20,21,27,28/08 - Rotinas CERCOMP	06/03 - Q. Feira Cinzas
22 a 24/08 - Matrícula 2018/2	11/03 - Início 2019/1
18/08 a 17/09 - Recesso	
17/09 - Início do semestre 2018/2	
07/09 - Independência do Brasil	
12/10 - Nossa Senhora Aparecida	
24/10 - Espaço das Profissões	
28/10 - Dia do Servidor Público	
01/11 - Finados	
15/11 - Proclamação da República	
08/12 - Padroeida de Goiás	
25/12 - Natal	
01/01 - Confraternização Universal	