



PPGEDUCAMPO
Programa de Pós-Graduação
em Educação do Campo / UFRB
Mestrado Profissional em Educação do Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

MARTA CRISTINA CRUZ DE SANTANA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO/CFP DA UFRB**

AMARGOSA – BA
2019.

MARTA CRISTINA CRUZ DE SANTANA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO/CFP DA UFRB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo, sob orientação da Profa. Dra. Gilsélia Freitas.

AMARGOSA – BA,
2019.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515





S232e Santana, Marta Cristina Cruz de.
Educação do Campo e alternância na Licenciatura em Educação do Campo, CFP da UFRB. / Marta Cristina Cruz de Santana. – Amargosa, BA, 2019.
308 fls.; il.color.; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2019.
Bibliografia: fls. 299-307.
Inclui Apêndice.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Centro de Formação de Professores. I. Freitas, Gilsélia Macedo Cardoso. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

Ati

 <p>PPGEDUCAMPO Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo - CFP</p>  <p>CFP CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>	<p>SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA Centro de Formação de Professores - CFP Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo Site: https://www1.ufrb.edu.br/educacaodocampo/ E-mail: mestrado.campo@cfp.ufrb.edu.br</p>	 <p>UFBA Universidade Federal da Bahia</p>  <p>PPGCI Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo</p>
--	--	---

ATA DE EXAME DE DEFESA DO TRABALHO FINAL DE CONCLUSÃO DE CURSO DA MESTRANDA MARTA CRISTINA CRUZ DE SANTANA NO PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO / MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Ao décimo sétimo dia do mês de junho de dois mil e dezenove, às quinze horas e trinta minutos, reuniram-se na sala cento e dezessete, Pavilhão de Aulas, a Comissão Avaliadora composta pelos Professores Doutora Silvana Lúcia da Silva Lima, Doutora Maria Nalva Rodrigues Araujo Bogo, Doutora Kassia Aguiar Norberto Rios (examinadores) e por mim, Doutora Gilsélia Macedo Cardoso Freitas (Orientadora), para examinar o trabalho intitulado “Educação do Campo e Alternância na LEDOC/CFP da UFRB”, da Mestranda Marta Cristina Cruz de Santana. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que foi *Aprovada*..... Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Avaliadora encerrou a reunião da qual eu, lavrei a presente ATA, que após lida e aprovada, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim.

Amargosa, 17 de junho de 2019.


Prof. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas
(Orientadora)


Prof. Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima
(Membro Interno)


Prof. Dra. Maria Nalva Rodrigues Araujo Bogo
(Membro Interno)

Prof. Dra. Kassia Aguiar Norberto Rios
(Membro Externo)

“Os homens fazem sua própria história, porém não a fazem segundo sua vontade ou sob circunstâncias escolhidas por eles mesmos, mas sim desde aquelas circunstâncias com que se defrontam e que lhes foram legadas pelo passado [...]” (MARX E ENGELS, O 18 Brumário de Luís Bonaparte, 1981, p. 408).

NÃO SOMOS COVARDES

Pegue os cereais e a lona, junte a criançada
pois sem terra organizados é terra ocupada
De mãos dadas vamos juntos, não somos covardes
somos contra o latifúndio, só produz maldade.

Existem dois projetos em jogo, isso já está claro
contradições entre sem terra e latifundiário
Pois um projeto é liberdade, vida e produção
o outro injustiça, morte e especulação.

Companheirada, pra burguesia não tire o chapéu
Mesma que ela nos prometa o céu
É falsidade! Quer nos enganar
Grita sem terra, unindo as forças, ocupando o chão
Mesmo debaixo desta repressão
A nossa luta não pode parar.

A terra é mãe do lavrador, e quem lavra este chão
pois ela sendo repartida aumenta esse pão
O pão que encherá a mesa do trabalhador
por isso é bem justa essa luta contra o opressor
Fazer da luta imediata escola pro futuro
e derrubar o jogo duplo de cima do muro
Unidos campo e cidade vamos construindo
e um dia contra a burguesia vai ser jogo duro.

Reforma Agrária! Já que as direitas nunca fazem nada
trabalhadores das mãos calejadas
organizados vão fazer na marra
Socialismo! Essa idéia não pode cair
mesmo que alguém tente nos iludir
A liberdade será conquistada!

(Zé Pinto)

À classe trabalhadora e camponesa, em especial aqueles/as que lutam diuturnamente por uma educação *da nossa classe*, comprometidos com uma educação para além do capital.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho de conclusão de curso.

Aos meus pais, sobretudo a minha mãe, pelo apoio incondicional, pelo incentivo, desde pequena, a prosseguir pelo caminho dos estudos. Ao meu irmão Vinícius, pela parceria, companheirismo e por ser fonte de inspiração cotidiana.

Aos meus avós, por serem exemplos de trabalhadores que, apesar das dificuldades cotidianas, tomam a vida corajosamente e sorrindo, com braços abertos de fraternidade para nos acolher.

A todas as turmas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo na UFRB, que são fonte de inspiração para escrita deste trabalho, sobretudo por perceber na luta dos estudantes, neste período de acompanhamento, o desejo latente de cada vez mais fazer avançar este curso, qualificando a sua proposta formativa através do debate, das provocações, proposições e aproximando-o das intencionalidades formativas de educadores e educadoras do campo comprometidos com a transformação social...

Em especial, a todos os docentes e estudantes da LEDOC/CFP que colaboraram com a pesquisa, pelo compromisso com a formação e com a luta dos povos do campo.

A toda turma do Mestrado, pelas discussões e experiências compartilhadas. Em especial a Lídia Barreto, Andreia Neiva, Mocinha Carvalho, Railda Sousa e Marcos Bandeira pelo companheirismo durante esses dois anos.

A todos os professores que lecionam no PPCGEDUCAMPO, em especial a Luís Flávio Godinho e Nalva Araújo Bogo, por serem exemplos de intelectuais orgânicos e referências de postura docente, humildade, compromisso e militância.

As professoras da minha banca, em especial a Silvana e Kassya pelas contribuições e pelo compromisso com a qualificação da formação de educadores do campo.

A minha orientadora, por toda paciência. Por ser um exemplo de humildade, capaz de “endurecer sem perder a ternura”. Muito obrigada por todo o incentivo!

A companheirada do GAIA e do NEPPA, pois foram durante esses anos a sementeira de consciência, de onde brotaram as primeiras convicções na luta popular e na possibilidade de através dela vivermos em uma sociedade melhor e mais justa, uma sociedade verdadeiramente socialista.

Aos trabalhadores e trabalhadoras da UFRB que sustentam esta universidade, sem os quais jamais poderíamos pensar a existência desta universidade, pois são a força que mantém toda a “engrenagem” da universidade. Em especial agradeço a Seu Bel e Seu Dori, pelo exemplo de persistência, gentileza e disposição.

E por fim, ao MST por ser esse grande educador, referência fundamental para o pensamento e ação de uma educação libertadora, sem o qual, talvez, não seria possível falar em Educação do Campo. Foi a luta e organização do MST, que me fez entender o real sentido da práxis e compreender a importância de um estudo comprometido com a transformação da realidade de trabalhadores e trabalhadoras. A luta é pra valer!

RESUMO

O objeto desta pesquisa refere-se à formação por alternância que é desenvolvida na LEDOC/CFP e sua relação com a educação para além do capital. O objetivo central diz respeito à análise dos fundamentos teóricos e pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo no Centro de Formação de Professores – LEDOC/CFP-UFRB, em especial da Alternância de Tempos e Espaços formativos, tomando por base a categoria da práxis e o princípio da apropriação do conhecimento científico na perspectiva crítica. A investigação aproximou-se em sua natureza teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético, lançando mão de instrumentos de coletas de dados, como análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com 08 estudantes, 04 egressos e 05 professores do curso. A observação, a partir da inserção no curso, completou a fonte de dados. Dentre os resultados da pesquisa, destacamos que a LEDOC/CFP tem como principal referência a Pedagogia da Alternância desenvolvida pelas EFAs, no entanto a Alternância na LEDOC/CFP se dá de maneira distinta, construindo uma concepção de formação por alternância a partir da conjugação de diferentes referências. Desta construção foram abstraídas 13 atividades educativas (mediações pedagógicas) que interatuam nos tempos e espaços formativos do curso. Foram identificados 06 objetivos principais e 02 finalidades da formação por alternância na LEDOC/CFP. Não encontramos uma concepção definida de alternância na LEDOC/CFP, no entanto, identificamos algumas “dimensões conceituais” que fundamentam o trabalho pedagógico na LEDOC/CFP, que categorizamos como: i) A dimensão da formação humana, ii) da formação crítica e iii) da formação em espaços e tempos alternados. Pela análise empreendida foi possível perceber a potencialidade da formação por alternância no que diz respeito ao acesso da classe trabalhadora e camponesa a universidade, à relação com as comunidades, a permanência dos sujeitos no curso e a diversidade de sujeitos do campo que o curso alcança. Os resultados revelaram o esforço coletivo de docentes, estudantes e organizações sociais para construir o curso coletivamente. Neste sentido, a análise dos resultados indicou que a formação por alternância na LEDOC/CFP ainda é um processo em construção, o que exige um aprofundamento teórico no projeto do curso sobre a relação da formação com o trabalho do campo e o modo de vida camponês, sobre a categoria da práxis e sobre o vínculo deste curso com os princípios e práticas da Agroecologia e com um projeto de sociedade da classe trabalhadora. Esta tarefa exige um esforço coletivo ainda maior dos sujeitos envolvidos com a construção do projeto do curso.

Palavras-chave: Alternância no Ensino Superior – Licenciatura em Educação do Campo - Tempos e Espaços formativos.

RESUMEN

El objeto de esta investigación se refiere a la capacitación en alternancia que se desarrolla en LEDOC / CFP y su relación con la educación más allá del capital. El objetivo principal es el análisis de los fundamentos teóricos y pedagógicos del Grado en Educación de Campo en el Centro de Formación Docente - LEDOC / CFP-UFRB, en particular de la Alternancia de Tiempos y Espacios Formativos, en función de la categoría de praxis y principio de apropiación del conocimiento científico en la perspectiva crítica. La investigación abordó en su naturaleza teórico-metodológica el materialismo histórico y dialéctico, utilizando instrumentos de recolección de datos, tales como análisis documental y entrevistas semiestructuradas con 08 estudiantes, 04 graduados y 05 maestros del curso. La observación de la inserción del curso completó la fuente de datos. Entre los resultados de la investigación, destacamos que LEDOC / CFP tiene como referencia principal la Pedagogía de Alternancia desarrollada por EFA, sin embargo, la Alternancia en LEDOC / CFP ocurre de manera diferente, construyendo una concepción de formación de alternancia a partir de la conjugación de Diferentes referencias. A partir de esta construcción, se abstraeron 13 actividades educativas (mediaciones pedagógicas) que interactúan en los tiempos y espacios formativos del curso. Se identificaron seis objetivos principales y dos propósitos de entrenamiento de alternancia en LEDOC / CFP. No encontramos una concepción definitiva de la alternancia en LEDOC / CFP, sin embargo, identificamos algunas "dimensiones conceptuales" que subyacen al trabajo pedagógico en LEDOC / CFP, que categorizamos como: i) La dimensión de la formación humana, ii) formación crítica y iii) de entrenamiento en espacios y tiempos alternos. A través del análisis realizado, fue posible percibir el potencial de alternar la capacitación con respecto al acceso de los trabajadores y campesinos a la universidad, la relación con las comunidades, la permanencia de las asignaturas en el curso y la diversidad de asignaturas en el campo que alcanza el curso. Los resultados revelaron el esfuerzo colectivo de maestros, estudiantes y organizaciones sociales para construir el curso colectivamente. En este sentido, el análisis de los resultados indicó que el entrenamiento de alternancia en LEDOC / CFP todavía es un proceso en construcción, que requiere una profundización teórica en el proyecto del curso sobre la relación del entrenamiento con el trabajo de campo y la forma de vida campesina. , sobre la categoría de praxis y el vínculo de este curso con los principios y prácticas de Agroecología y con un proyecto de sociedad de clase trabajadora. Esta tarea requiere un esfuerzo colectivo aún mayor de los sujetos involucrados en la construcción del proyecto del curso.

Palabras clave: alternancia en educación superior-grado en Educación de campo-espacios formativos y tiempos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ocupação das terras rurais segundo a ocupação do produtor. Fonte: Molina (2011).	26
Figura 2. Agricultura Camponesa X Agronegócio. Fonte: Serafim, 2015.....	27
Figura 3. Conflitos no campo 2016. Fonte: Cadernos de Conflitos no campo, CPT. 29	
Figura 4. Quadro comparativo entre "Campo do Agronegócio" e "Campo da Agricultura Camponesa". Fonte: Molina, Jesus (Orgs.), 2004, p.85.	99
Figura 5. Mapa de Espacialização da concentração de terras na Bahia. Fonte: Geografar.....	114
Figura 6. Condições das escolas rurais em relação à estrutura. Elaboração da autora. Fonte: Diagnóstico da Educação do Campo - SEC BAHIA, 2016.....	119
Figura 7. Mapa do Recôncavo. Fonte SEI.....	122
Figura 10. Organização dos núcleos formativos na LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019. Fonte: PPC, 2018.....	179
Figura 11. Área de atuação do Licenciado em Educação do Campo / CFP. Fonte: Elaboração da autora, 2019.....	185
Figura 12. Comunidades de origens dos estudantes da LEDOC/CFP. Elaboração da autora, a partir do questionário "Diagnóstico da LEDOC/CFP", 2019.....	189
Figura 13. Mapa da Bahia com destaque para os municípios de origem dos estudantes da LEDOC/CFP. Fonte: Dados do Colegiado da LEDOC/CFP, elaborados pelo Geografar, 2019.....	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Categorização dos sujeitos da pesquisa. Elaboração da Autora, 2019.....	55
Tabela 2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa - DOCENTES. Elaboração da autora, 2019.....	56
Tabela 3. Caracterização dos sujeitos da pesquisa - ESTUDANTES. Elaboração da autora, 2019.....	57

Tabela 4. Caracterização dos sujeitos da pesquisa - EGRESSOS. Elaboração da autora, 2019.....	58
Tabela 5. Categorização dos dados selecionados a partir dos documentos e entrevistas. Elaboração da autora, 2019.	59
Tabela 6. Categorias de conteúdo e de método. Elaboração da autora, 2019.	60
Tabela 7. Índice de Gini dos municípios do TI do Recôncavo. Elaboração da autora. Fonte: IBGE, 2006 e GEOGRAFAR, 2011.	124
Tabela 8. Número de estabelecimentos e área no Recôncavo. Elaboração da autora. Fonte: IBGE, 2006.	125
Tabela 9. Categorias da Formação de educadores do campo na LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019.	155
Tabela 10. Processos seletivos da LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019. Fonte: UFRB, 2018.	161
Tabela 11. Ementas e conteúdos dos componentes curriculares da LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019. Fonte: PPC, 2018.	180
Tabela 12. Territórios e Municípios de origem dos estudantes da LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019. Fonte: Dados do colegiado da LEDOC/CFP, 2018. ...	187
Tabela 13. Estudantes que responderam ao Questionário “Diagnóstico da LEDOC/CFP, elaborado pelo colegiado do curso, por ano de ingresso. Fonte: Questionário sobre a Alternância na LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019....	188
Tabela 14. Área de formação dos docentes da LEDOC/CFP e temáticas que orientam. Elaboração da autora, 2019. Fonte: Colegiado do curso.	195
Tabela 15. Categorias de conteúdo da Alternância na LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019. Fonte: Dados da pesquisa.....	210
Tabela 16. Objetivos e finalidades da Alternância na LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019.....	226
Tabela 17. Dimensões da alternância na LEDOC/CFP que compõem a concepção alternância. Elaboração da autora, 2019.....	230
Tabela 18. Atividades no TU e TC e atividades articuladoras de mediação pedagógica na LEDOC/CFP. Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da pesquisadora, 2019.....	242

Tabela 19. Trabalhos de Conclusão de curso apresentados na LEDOC/CFP.
Elaboração da autora. Fonte: Colegiado.269

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 <i>A Educação em tempos de golpe</i>	21
1.2 <i>O contexto e objetivos da pesquisa</i>	36
1.3 <i>Natureza teórico-metodológica da pesquisa</i>	38
1.3.1 <i>Categorias analíticas do método.....</i>	42
1.4 <i>Instrumentos de coleta de dados e sujeitos da pesquisa</i>	52
1.4.1 <i>Análise documental</i>	53
1.4.2 <i>Entrevistas Semiestruturadas</i>	54
1.5 <i>Organização, categorização e análise dos dados coletados.....</i>	58
1.6 <i>A pesquisadora e o objeto de pesquisa</i>	61
2. TRABALHO E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL.....	67
2.1 <i>O complexo social da educação e o trabalho: apontamentos ontológicos e função social</i>	69
2.2 <i>Relação Trabalho e Educação na sociedade capitalista</i>	79
2.3 <i>Limites e possibilidades da Educação como práxis social para libertação</i>	83
3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA	96
3.1 <i>A Questão Agrária no Brasil e a educação no meio rural.....</i>	96
3.2 <i>A constituição da Educação do Campo</i>	110
3.3 <i>A Questão Agrária e a Educação do Campo na Bahia</i>	113
3.3.1 <i>O Recôncavo Baiano.....</i>	121
4. A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO BRASIL.....	128
4.1 <i>Referências históricas e experiências de Alternância no Brasil</i>	128
4.2 <i>A Alternância no Ensino Superior</i>	132
4.2.1 <i>A Formação por Alternância de educadores do campo: da educação rural a perspectiva da Educação do Campo</i>	133
4.2.2 <i>O PROCAMPO e a formação por alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo</i>	141
5. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NA EXPERIÊNCIA DA LEDOC/CFP	155
5.1 <i>A Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias (LEDOC/CFP) da UFRB</i>	156
5.1.1 <i>Objetivos e intencionalidades da LEDOC/CFP</i>	162
5.1.2 <i>A concepção de Educação do Campo na LEDOC/CFP</i>	170
5.1.3 <i>O currículo na LEDOC.....</i>	178

5.1.4 O perfil do Egresso	182
5.1.5 Os sujeitos do curso: ingresso e a permanência na LEDOC.....	187
5.1.6 Equipe docente, Instâncias e Gestão do curso	195
5.2 A formação por área do conhecimento na LEDOC/CFP	200
6. A ALTERNÂNCIA NA LEDOC/CFP-UFRB: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO	209
6.1 A Formação por Alternância na experiência da LEDOC/CFP	210
6.1.1 As referências da Formação por Alternância na LEDOC/CFP	218
6.1.2 Os objetivos e finalidades da Alternância na LEDOC/CFP	224
6.1.3 A concepção de Alternância na LEDOC/CFP	227
6.1.4 Relação com a universidade	232
6.1.5 Relação com as comunidades	235
6.2 Os tempos e espaços formativos na LEDOC/CFP	241
6.2.1 As atividades educativas do Tempo Universidade (TU)	244
6.2.2 As atividades educativas do Tempo Comunidade (TC)	256
6.3 Articulação entre os tempos e espaços formativos na LEDOC/CFP	271
CONSIDERAÇÕES FINAIS	283
REFERÊNCIAS	299
APÊNDICES	308
APÊNDICE 1. TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS ENTRE 2008-2018, POR ASSUNTO.	308
APÊNDICE 2. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM DISCENTES DO CURSO.....	311
APÊNDICE 3. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM DOCENTES DO CURSO	313
APÊNDICE 4. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM EGRESSOS DO CURSO	315

1. INTRODUÇÃO

O momento atual configura uma conjuntura difícil para o conjunto da educação brasileira, com o anúncio de uma série de pacotes neoliberais para a educação, que visam dentre outros aspectos, a privatização do sistema de ensino brasileiro. As medidas econômicas neoliberais seguidas “à risca” no Brasil impactam as universidades e institutos de ensino superior públicas, como também as escolas da educação básica. O congelamento dos gastos públicos com a Educação, as (contra) reformas propostas pelo governo como a Reforma do Ensino Médio e a instituição de uma nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ameaçam as conquistas históricas da classe trabalhadora, como o é a Educação do Campo.

Neste cenário, a realização da pesquisa e a elaboração deste trabalho intencionam reafirmar a importância de uma universidade pública, gratuita, de qualidade e popular, e a luta dos trabalhadores organizados no campo e na cidade para que efetivamente a universidade cumpra a função social de elaboração e transmissão de conhecimentos acumulados historicamente e socialmente referenciados.

Assim, este trabalho está inserido na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo”, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), por ser esta a linha que reúne discussões acerca da formação de educadores do campo e aspectos relativos à organização do trabalho pedagógico. Estes dois grandes temas são “o pano de fundo” desta pesquisa, visto que a experiência da Licenciatura em Educação do Campo se dá no âmbito da formação de professores, e a alternância de tempos e espaços formativos é o modelo de organização do trabalho pedagógico, proposto no projeto do curso.

Focalizaremos na análise da experiência da Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias, em funcionamento no Centro de Formação de Professores (LEDOC/CFP).

A LEDOC/CFP está inserida num contexto histórico de criação de cursos de licenciatura, que visavam atender à demanda dos camponeses pelo acesso à

educação superior pública, gratuita e de qualidade. Foi a própria luta dos trabalhadores do campo organizados que os levaram a conquista de políticas específicas de formação de educadores do campo, dentre elas: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), dois programas construídos na perspectiva da Educação do Campo, em que pese as diferentes naturezas de cada programa e as contradições que incorporaram ao longo da história.

Assim, a Licenciatura em Educação do Campo é um projeto que se vincula ao PROCAMPO do Ministério da Educação (MEC). Esse programa também está inserido num contexto mais amplo de expansão do Ensino Superior no Brasil, ocorrido nos últimos quinze anos, do qual a própria Universidade Federal do Recôncavo da Bahia é “fruto”.

O projeto pedagógico da LEDOC/CFP fora aprovado e regulamentado pela Resolução CONAC/UFRB nº 009/2013, permitindo o lançamento do Edital do processo seletivo especial. Atualmente são mais de 200 estudantes matriculados no curso, com cerca de oito turmas em funcionamento no CFP.

A proposta formativa da LEDOC/CFP constitui-se como uma resposta a movimentações e articulações ocorridas no Recôncavo, que pautavam dentre outras coisas a necessidade da formação de educadores do campo neste território, marcado por grandes desigualdades educacionais entre campo e cidade, bem como marcada historicamente pela negação do acesso à educação aos sujeitos camponeses.

Focalizaremos na análise da Formação por Alternância de tempos e espaços educativos, com o intuito de compreender como se constitui a formação por alternância na experiência da LEDOC/CFP, e quais os fundamentos teórico-pedagógicos que a sustentam.

Esta é uma experiência que, embora, como discutiremos nos capítulos seguintes, não faça alterações radicais no desenvolvimento do território camponês, de forma a mexer nas estruturas da sociedade capitalista, também não é um instrumento de formação de mão de obra para atender os interesses do capital que

forma educadores para se ajustarem a um mercado de trabalho competitivo, a forma de escola capitalista, e a um modelo societário que ameaça a existência dos povos do campo, e de todos os bens naturais presentes nos diferentes territórios.

Partimos de uma concepção de Educação do Campo que nasce da luta dos trabalhadores rurais organizados, inicialmente pelo direito à terra e, mais tarde, pelo direito à educação. Dessa forma, a Educação do Campo vincula-se ao projeto de educação e de sociedade defendido pelos movimentos sociais populares.

Esta concepção requer, no plano da formação em Educação do Campo, uma organização do trabalho pedagógico específica, que possa dar conta de materializar no projeto educativo as necessidades dos trabalhadores e camponeses em relação a uma formação educacional que os instrumentalize na luta contra o agronegócio, que ao invadir o campo transforma-o em um espaço sem gente, propício a monocultura e a exploração do trabalho.

Por isso, faz-se necessário pensar qual organização do trabalho pedagógico possibilita aos trabalhadores e camponeses acessar a escola, a universidade, etc. sem desvincular-se do trabalho no campo e, sobretudo, que possa contribuir na construção e socialização de conhecimentos que instrumentalize os trabalhadores e camponeses na ação de transformação da realidade a que estão submetidos na sociedade capitalista.

Entende-se aqui projeto educativo em seu sentido amplo, que incorpora a função social da escola e o princípio da educação como formação humana. No atual modelo de sociedade, baseado na exploração do homem pelo homem por meio do trabalho, a educação e sua expressão máxima que é a escola, contribui para a manutenção e reprodução destas relações sociais de exploração. No entanto, o caráter dialético da educação aponta a necessidade dos trabalhadores e camponeses tomarem-na como uma ferramenta importante na luta pela libertação.

Assumir o seu caráter dialético, dentre outros aspectos, significa reconhecer a possibilidade da educação contribuir tanto para a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, quanto para despertar a consciência social que permita a classe trabalhadora assumir sua tarefa histórica de superar o sistema capitalista de produção.

Dessa forma, a dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo estão apresentados alguns elementos conjunturais sobre o cenário mais atual da educação do campo e as políticas públicas, os objetivos, a natureza teórico-metodológica da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta e análise de dados, os sujeitos da pesquisa e uma breve contextualização da aproximação da autora com o objeto de pesquisa, além de um panorama atual da conjuntura em que foi desenvolvida esta pesquisa, bem como da sua relação com a crise estrutural do capital em nível internacional. Finalizamos o capítulo discutindo as implicações deste momento histórico para a luta dos trabalhadores da cidade e do campo, e em especial como reverbera na luta pela educação do campo.

No segundo capítulo, intitulado “Trabalho e Educação: Possibilidades e limites de uma educação para além do capital” foi apresentada uma reflexão a respeito da relação entre educação e trabalho ao longo da história da humanidade. A partir desta reflexão discutimos as possibilidades de uma educação para além do capital, como uma ação cultural para a liberdade, que pode ser utilizada como uma ferramenta na luta dos trabalhadores e camponeses contra as relações sociais de exploração da sociedade capitalista.

No terceiro capítulo “A Educação do Campo e a Questão Agrária brasileira”, é discutida a chamada educação rural e seu vínculo com a questão agrária brasileira. A Educação do Campo é apresentada neste capítulo como um projeto de educação da classe trabalhadora e camponesa, que se levantou organizadamente contra a educação rural destinada a trabalhadores rurais e camponeses, e na maioria dos casos contra a própria inexistência de escolas no campo. Neste capítulo também é apresentado um panorama atual sobre a questão do Agronegócio e sua relação com a educação, através da chamada “Pedagogia do Capital”.

No quarto capítulo “A Formação por Alternância no Brasil” é apresentado um quadro histórico das principais referências da chamada “Pedagogia da Alternância” e feita uma discussão sobre as experiências de Alternância no Ensino Superior a partir dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. São analisadas algumas contradições e possibilidades desta proposta no Ensino Superior.

No quinto capítulo “A formação de educadores do campo e a experiência da LEDOC/CFP” é levantado o contexto histórico que possibilitou a elaboração desta

proposta de formação de educadores do campo. São apresentados alguns elementos constituintes da LEDOC/CFP - resultado da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e de documentos oficiais consultados na pesquisa - como a concepção de educação do campo e a formação de educadores do campo que é defendida na LEDOC/CFP, a organização do trabalho pedagógico e a formação por área do conhecimento.

No sexto capítulo “A alternância na LEDOC/CFP” o foco é a alternância que é desenvolvida no curso. São utilizados para análise dos elementos que constituem esta proposta de organização do trabalho pedagógico, os dados levantados com as entrevistas realizadas com docentes, estudantes e egressos do curso, além do próprio PPC e documentos oficiais consultados. Foi feita, neste capítulo, uma análise focada nos tempos e espaços formativos constituintes da alternância neste curso. Apresenta-se uma reflexão sobre a experiência de alternância em curso na LEDOC/CFP e sobre as possibilidades e limites desta proposta. Os dados foram analisados com vista a entender como a alternância se constitui na LEDOC/CFP e as possibilidades e limites desta formação.

Esta pesquisa foi produzida em um contexto marcado por mudanças conjunturais significativas, mas obviamente, estas mudanças estão situadas historicamente em um contexto mais amplo de profundas contradições estruturais da própria sociedade capitalista, que refletem no aprofundamento das políticas neoliberais, sobretudo nos países da América Latina.

Assim, é importante pontuar inicialmente nesta pesquisa, alguns aspectos conjunturais e estruturais que caracterizam esse momento histórico, para situar o objeto investigado em uma totalidade social, apreendendo as relações entre o geral e o particular, entre as classes sociais e as estruturas econômicas, entre a realidade imediata e os fatores históricos que a determina.

1.1 A Educação em tempos de golpe

O Brasil vive uma realidade imediata marcada pela série de ataques aos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora com a Constituição de 1988, quais sejam: a aprovação da Emenda Constitucional (PEC 241/55) ou PEC do Teto dos Gastos Públicos em dezembro de 2016, que tratou de congelar os investimentos

sociais em saúde e educação por 20 anos; o fim do Ministério do Trabalho, do Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o pacote de (contra) reformas - Reforma do Ensino Médio, Reforma Trabalhista, Reforma da Previdência – que articuladas, expressam o pacote de espoliação dos grandes capitalistas e, portanto, a intensificação de uma agenda neoliberal para o país, em acordo total com os interesses econômicos do grande capital internacional.

Este cenário intensifica a instabilidade política que ronda as instituições e ameaçam a recém-conquistada e frágil democracia brasileira, principalmente no que diz respeito à perda de direitos historicamente conquistados.

O conjunto dos retrocessos democráticos aprofundam o cenário de crise social que o país está vivendo, revelado no problema do emprego, do desemprego, do salário “archoado”, da falta de saúde, da ausência de educação de qualidade, no problema da garantia do direito à moradia, à terra e território, na criminalização da pobreza e dos movimentos sociais. Este cenário, articulado ao avanço de forças sociais conservadoras, expressa na conjuntura os desafios imediatos colocados para a classe trabalhadora e camponesa do país: a organização popular para fortalecimento da luta política.

Contudo, é a leitura correta do contexto sócio-histórico das contradições estruturais do capitalismo que nos apresentará possibilidades históricas de superação deste modo de produção social. Nas palavras de Mézaros (2005), a crise estrutural do capital, “afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado”.

O agravamento desta crise recai sobre países de capitalismo periférico como o Brasil, sob o formato de “golpes” que tem consequências severas do ponto de vista da vida do povo, em especial do povo mais pobre, o que significa a intensificação dos cortes de investimentos públicos em saúde, educação, moradia, desemprego e conseqüente piora das condições básicas de vida. Estas crises estruturais, constituintes do sistema capitalista de produção, têm como objetivo central a garantia do lucro do grande capital financeiro, por meio da brutal intensificação das taxas de exploração, em detrimento das necessidades de quem trabalha ou de quem deseja trabalhar.

Ao contrário do que sustenta os capitalistas, é claramente observável na realidade brasileira, que este sistema não responde as necessidades da classe trabalhadora. Do mesmo modo que, nesse sistema, são produzidas tecnologias avançadíssimas que permitem a humanidade experimentar o desenvolvimento das forças produtivas, são promovidos de outro lado a intensificação das piores nas condições de vida da população, como a elevação dos índices de pobreza, da fome, das desigualdades sociais, da concentração de renda nas mãos de uma minoria, revelando o fato de que a imensa maioria da população está de fora desta “prometida prosperidade capitalista”.

Dados divulgados pelo IBGE (2018) revelam, por exemplo, um quadro crítico da situação do mercado de trabalho no Brasil: segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), cerca de 27,7 milhões de pessoas estão desempregadas no país. Os números só tendem a crescer, em 2019 já são 28,3 milhões de desempregados no Brasil segundo o IBGE (2019), colocando este momento como o maior índice da série histórica da pesquisa, que foi iniciada em 2012 e reforça o contexto de crise estrutural do capitalismo, que ao promover ajustes estruturais coloca o peso da crise sobre o trabalho, afetando diretamente a vida da classe trabalhadora do país.

Ao lado desse quadro elenca-se ainda o número de mais de 50 milhões de brasileiros (equivalente a 25,4% da população) que vivem na linha da pobreza. Destes, 43,5% vive na Região Nordeste, que protagoniza o maior índice de pobreza do país. Cerca de 80% dos pobres desta região, se concentram em áreas rurais, segundo dados da pesquisa Síntese de Indicadores Sociais (SIS, 2017), expressando o grande fosso de desigualdades sociais na relação campo e cidade.

Nesse quadro, as mulheres e os (as) negros (as) representam a maioria de desempregados do país e quando empregados ocupam as piores condições de trabalho. As mulheres ganham, em geral, bem menos que os homens, exercendo as mesmas funções. Os trabalhadores pretos ou pardos respondem pelo maior número de desempregados, e estão entre aqueles com os menores rendimentos do país (a parcela da população de pretos ou pardos nesse aspecto chega a 78,5%)¹. Esse quadro reforça o quanto o machismo e o racismo estruturais servem para aumentar

a exploração e a opressão capitalista sobre a classe trabalhadora. As mulheres, de acordo com a pesquisa, mesmo sendo a maioria em idade de trabalhar (cerca de 50%), são também a maioria da população “desocupada” (cerca de 50%), estando abaixo do nível de ocupação dos homens, estimado em 63,6%².

A maioria destes trabalhadores se concentra na região Nordeste, e quando são observados os índices de escolaridade, bem como os de acesso a bens e serviços básicos, é a população rural quem responde pelo maior número de analfabetos e, conseqüentemente aos menores índices de escolaridade.

Os dados, além de refletirem o cenário político atual do país, que é resultado das políticas neoliberais que o governo vem aplicando, revela uma realidade histórica que deve ser objeto de preocupação primeira daqueles que lutam por uma educação a favor da classe trabalhadora e camponesa: o Brasil continua sendo um país profundamente desigual, e esta desigualdade se dá em todos os setores da sociedade, atingindo diferentes regiões, por gênero, raça, cor e fundamentalmente a classe que trabalha no campo e na cidade.

Este cenário de agravamento da situação de pobreza nas áreas rurais do país é também, fruto da piora nas condições de vida por conta dos cortes significativos nos programas e políticas sociais voltadas para a população camponesa.

Para termos uma noção, destacamos os cortes feitos nos dois últimos anos em programas e políticas importantes conquistados pela classe trabalhadora e camponesa do país: foi feito o corte de 78,4% no orçamento das políticas de Promoção da Educação do Campo (como o Programa Nacional de Apoio a Formação de Educadores do Campo – PROCAMPO, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA); além de 52,3% no reconhecimento e indenização de Territórios Quilombolas; de 45,8% dos recursos do Programa de Aquisição de Alimentos – PAA e de 76,9% de corte nos Programas de Assistência Técnica e Extensão Rural para Reforma Agrária³.

O total de cortes nos programas relacionados à Reforma Agrária, em comparação ao que era destinado para o mesmo fim em 2015 é de cerca de 90%. Neste mesmo ano, foram destinados cerca de 800 milhões de reais para fins de

1. PNAD, IBGE 2018.

³ Dados sistematizados por artigos publicados pelo jornal Brasil de Fato (2018).

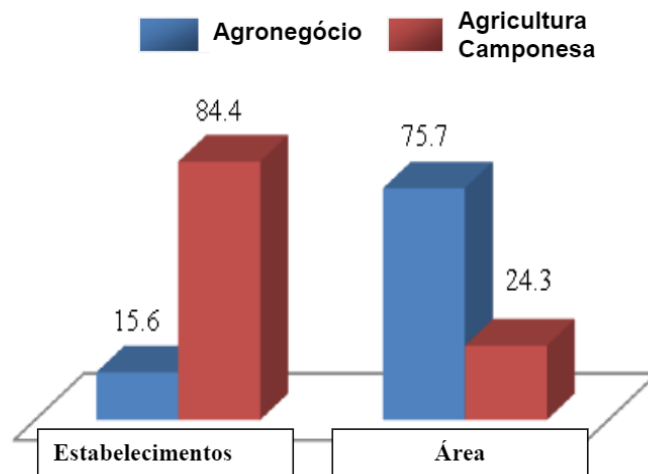
desapropriação, e em 2018 foi destinado 34,2 milhões de reais. Enquanto optou por reduzir as verbas sociais, o governo aumentou, por exemplo, (e sempre já considerando o efeito da inflação no período), em R\$ 1,47 bilhão as verbas programadas para ações relacionadas ao desenvolvimento do agronegócio (PLANO SAFRA 2017/2018).

Estes dados expressam a desigual destinação de recursos para os projetos de agronegócio e da reforma agrária, demonstrando um incentivo maior do Estado no modelo de desenvolvimento para o campo defendido pelos capitalistas e latifundiários.

O projeto do Agronegócio além de tratar a terra como mera mercadoria contribui para o crescimento da desigualdade no campo. Este modelo, fundamentalmente expulsa o trabalhador camponês de seu território e concentra cada vez mais a terra nas mãos de uma pequena minoria. Esse projeto se dá através da continuidade do processo de colonização das terras brasileiras e do modo de produção agrícola que se desenvolveu dependente e articulado, ainda que de forma desigual (FERNANDES, 2006), ao capitalismo internacional.

Para se ter uma análise mais apurada sobre a questão da concentração fundiária no país, podemos por exemplo, observar os dados do Censo Agropecuário de 2006 que apontam que dos 5,17 milhões de propriedades rurais existentes, 84,4% (4,36 milhões) eram da agricultura familiar de base camponesa. No entanto, estes ocupavam uma área de 80,25 milhões de hectares, que representava apenas 24,3% da área ocupada pelas propriedades. Por conseguinte, as grandes propriedades – latifúndios, predominantemente com agronegócio -, apesar de representarem somente 15,6% das propriedades, ocupavam, em 2006, 75,7% da área (Figura 1). Ou seja, a agricultura camponesa ocupava, em 2006, somente 25% da área, enquanto a patronal (o agronegócio), 75% da área total das propriedades rurais.

Figura 1. Ocupação das terras rurais segundo a ocupação do produtor. Fonte: Molina (2011).



Os dados demonstram que apesar de ocupar uma extensa área, os estabelecimentos do Agronegócio são extremamente reduzidos. Isto porque, a maior parte destes estabelecimentos são latifúndios improdutivos, ou ainda terras públicas improdutivas que não vêm cumprindo sua função social, conforme é definido na constituição brasileira.

De outro lado, os dados demonstram que apesar da pouca área que ocupa, a agricultura camponesa vem resistindo às condições adversas de produção e permanência no campo a que estão submetidas pela égide do capital agrário, representada pelo grande número de estabelecimentos rurais, que são em sua maioria de pequenos agricultores familiares, acampamentos e assentamentos, quilombos, área de fundo e fecho de pasto, etc.

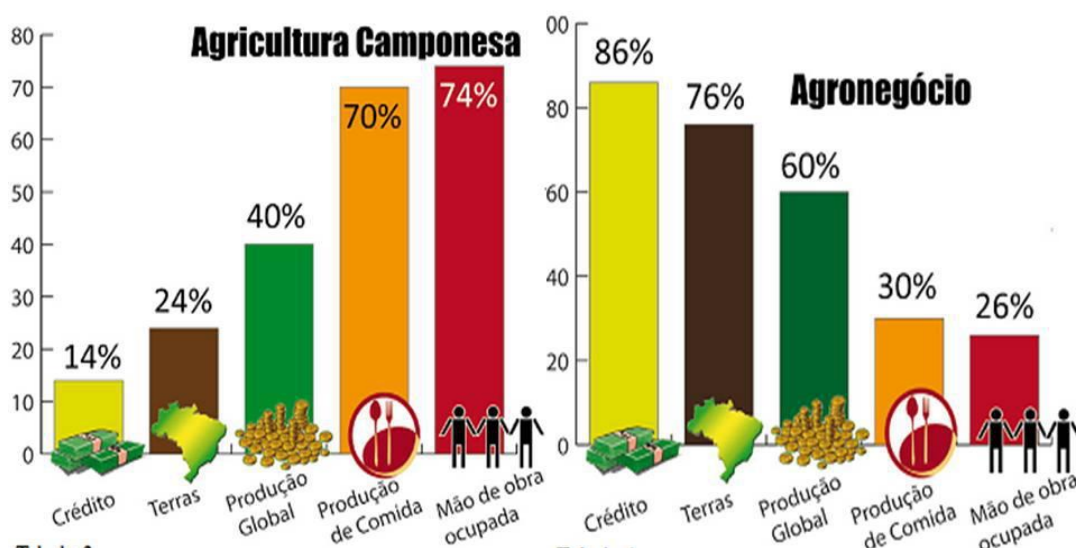
Muito embora a agricultura de base camponesa ocupava somente um quarto da área total dos estabelecimentos, conforme o quadro, ela é responsável pela maior parte da ocupação da mão-de-obra no campo brasileiro, que é predominantemente familiar, o que compreendia cerca de 78% do pessoal ocupado (12,8 milhões de trabalhadores), e que de forma expressiva estão no Nordeste, Norte e Sul do país (IBGE, 2006).

Enquanto que a agricultura patronal (não familiar, o agronegócio) que ocupava três quartos da área total dos estabelecimentos, empregavam apenas 13,8% (722.377) de mão-de-obra assalariada, seja ela temporária ou permanente,

concentrados ainda nas regiões de São Paulo, Rio de Janeiro, sudoeste de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás por serem estas as regiões que concentram a maior parte dos investimentos do Agronegócio⁴.

Além disso, a agricultura de base camponesa é quem produz alimento para a população brasileira, conforme o quadro abaixo:

Figura 2. Agricultura Camponesa X Agronegócio. Fonte: Serafim, 2015.



Os dados acima revelam que apesar do pouco incentivo do Estado e da pouca terra que ocupa, o povo camponês segue resistindo, ocupando, produzindo alimento e lutando para permanecer ou ter acesso à terra, numa lógica diametralmente oposta a do capital agrário que concentra terras para acumular riqueza numa concepção burguesa patrimonialista, em que a estrutura fundiária desigual e concentrada mantém um pacto de poder dos capitalistas agrários em torno da especulação de terras brasileiras e da produção de commodities base da agricultura de exportação do Agronegócio (TAVARES, 2010).

Apesar dos dados do Censo Agropecuário 2006 estar defasados em relação ao tempo⁵, esse quadro fundiário rural é atual e revela em relação ao censo de

4 Atlas da Questão Agrária Brasileira, 2008. Disponível em: <www.fct.unesp.br/nera/atlas>, acessado em 25 de novembro de 2017.

2003, que a terra está se concentrando cada vez mais. O avanço do projeto de desenvolvimento capitalista para o campo não gera empregos para a população, não produz alimentos, ao contrário promove a expropriação de camponeses e trabalhadores, aumenta o número de conflitos relacionados à luta pela terra e acirra as desigualdades.

O relatório intitulado “Terrenos da desigualdade: terra, agricultura e desigualdades no Brasil Rural”, produzido pela organização não governamental britânica Oxfam em 2016, nos ajuda a exemplificar a relação da concentração de terra com o aumento das desigualdades sociais.

O exemplo de Correntina, na Bahia, é mencionado no relatório como um dos municípios que está entre aqueles com maior número de concentração fundiária. Segundo o relatório, nesta área, os grandes latifúndios ocupam 75% da área total dos estabelecimentos agropecuários, e a pobreza atinge 45% da população rural, quase 32% da população total. Entre 2003 e 2013, em Correntina, foram resgatadas cerca de 250 pessoas - 82% das autuações que ocorreram no Oeste da Bahia - da condição de trabalho análogo ao de escravo pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

Os dados no relatório ajudam a entender que o índice de desenvolvimento humano (IDH) nos municípios com maior concentração de terra é menor, demonstrando exatamente o contrário do que prega o Agronegócio quando defendem mais investimentos em maquinaria para agricultura, incentivos para a produção, etc, alegando a melhora na condição de vida da população.

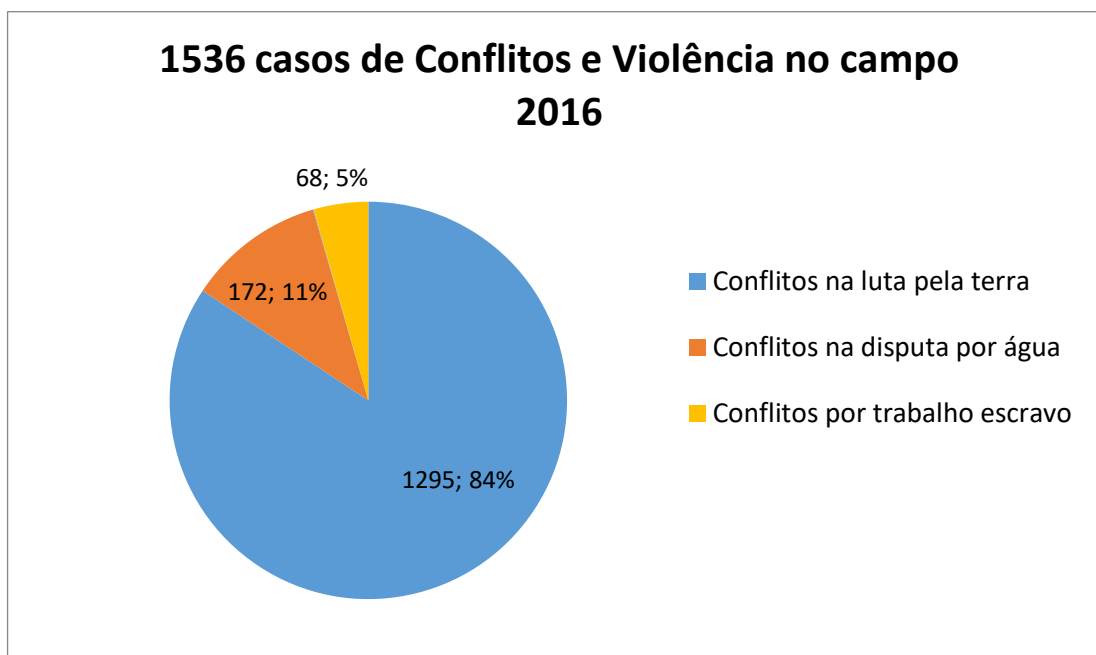
Esse cenário de contradições despertou recentemente, também em Correntina, importantes manifestações populares que se levantaram contra a privatização da água naquele território, enfrentando um conflito com grandes empresas de energia, que ao se apropriarem da água naquela região estão ameaçando o abastecimento dos rios e conseqüentemente da população. Demonstrando entre outros aspectos, a indignação popular contra o modelo do agronegócio que privatiza bens naturais essenciais a vida de toda a população, em detrimento da obtenção de lucro e acumulação de capital.

5 Estes são dados do CENSO de 2006, visto que o último CENSO realizado foi em 2017 e está previsto para ser publicado ainda este ano.

A relação concentração de terras e conflitos agrários fica ainda mais preocupante quando observados o aumento gradativo dos registros de casos de violência no campo. Segundo relatório apresentado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), os conflitos no campo, aumentaram de 1217 em 2015, para 1536 em 2016, o que representa um aumento de 26%, estatística mais elevada desde quando a pesquisa começou a ser feita em 1985.

Deste total, 1295 são relacionados à luta pela terra, incluindo aí situação de despejo e ameaça, até os casos de morte; os outros 172 conflitos são marcados pelas disputas por água. Cerca de 70 conflitos são referentes a questões trabalhistas, destes 68 deles são ocorrências de trabalho escravo (Figura 3).

Figura 3. Conflitos no campo 2016. Fonte: Cadernos de Conflitos no campo, CPT.



Casos como o massacre de Pau D'Arco, no Pará, em que dez trabalhadores rurais foram brutalmente assassinados durante operação das polícias militar e civil em 2017, ou ainda o Massacre do Eldorado dos Carajás, em 1996, remontam a história agrária do nosso país, evidenciando que a história do Brasil é marcada pela luta de interesses de classes antagônicas: de um lado trabalhadores camponeses, de outro, capitalistas latifundiários.

Esses interesses fundamentam projetos de sociedade e de desenvolvimento para o campo, também antagônicos. De um lado o projeto de desenvolvimento camponês para o campo - a Agricultura de base camponesa e agroecológica, e de outro lado o projeto de desenvolvimento capitalista para o campo - o Agronegócio ou agricultura patronal, que impera desde as questões agrárias, até as questões de saúde, educação e cultura.

Sobre isso, concordamos com Mézaros (2005) que o controle social do capital impera em todos os setores sociais e nas mais diversas relações “desde as menores unidades do seu microcosmo até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais até aos mais complexos processos de tomada de decisões dos vastos monopólios industriais, sempre em favor dos fortes contra os fracos” (p.96).

Esta relação destacada por Mézaros é imperativa na sociedade brasileira e se expressa também no modo como é direcionada a educação para os setores mais pobres desta sociedade.

No que diz respeito à Educação dirigida para trabalhadores e camponeses, por exemplo, o cenário de precarização das escolas, e até mesmo a ausência, das escolas do/no campo, colocam limitações profundas à garantia do direito constitucional à educação e a escola.

De acordo com um levantamento feito por pesquisadores de diversas universidades, nos últimos 15 anos (entre 2002 e 2017) foram fechadas mais de 30 mil escolas rurais no Brasil⁶, o que representa um projeto de educação em que o fechamento das escolas do campo significa uma política da classe que dirige politicamente o país destinada a população rural, em acordo total com os interesses do agronegócio, que defende um campo sem gente, esvaziado culturalmente e, portanto, território “livre” para o *negócio*.

Segundo dados do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2011) o analfabetismo rural é três vezes maior que o urbano, e cerca de 10% das escolas que ainda restaram no campo não têm luz elétrica, as bibliotecas são reduzidas – presentes em apenas 25% das escolas. Além

desse quadro, podemos citar também a profunda desigualdade na formação profissional entre os educadores que atuam no meio urbano e rural⁷, estando nas escolas rurais aqueles com pouca escolaridade, configurando os chamados professores leigos, sem formação superior.

Embora a Constituição brasileira expresse que “todos são iguais perante a lei”, não é o que se constata no âmbito educacional em que as oportunidades não são iguais para pobres, camponeses, trabalhadores, negros, quilombolas [...], sobretudo nas Políticas de Educação Superior, cuja recém-aberta aos setores sociais populares do campo e beneficiários da Reforma Agrária, tem sido motivo de constantes criminalizações e alvo número um da política de cortes orçamentários do atual governo, como foi descrito em parágrafos anteriores.

Além disso, o controle social do capital se expressa na educação brasileira através da chamada *pedagogia do capital*, que segundo Neves e Martins (2012) a constitui-se como estratégias de dominação de classe empregadas pela burguesia, com a finalidade de se obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político.

O objetivo principal da Pedagogia do Capital é a conformação do conjunto da população a um padrão de sociabilidade, ou modo de vida, que coadune com as necessidades de crescimento econômico e de coesão em cada período histórico do modo de produção capitalista. Quando adentramos na realidade do campo brasileiro, é possível constatar que em meio a um longo período de ausência no que diz respeito à oferta e acesso a educação para os povos do campo; quando alguma ação educativa do Estado se fez presente, foi com a finalidade de integrar o trabalhador ao modo de produção capitalista (CALAZANS, 1993) e todo seu aparato ideológico, corroborando com os objetivos da pedagogia do capital.

O Brasil “contemporâneo” permanece com uma questão agrária cheia de conflitos, praticamente “intocada” no que diz respeito à concentração fundiária e a distribuição de terras por meio de uma política de Reforma Agrária Popular⁸, com um modelo agrícola altamente dependente do mercado de exportação externa, com muitos privilégios para poucos e poucos direitos para muitos. No entanto, ao

7 VENDRAMINI, 2015.

8. Ver Reforma Agrária Popular, cartilha do MST.

contrário do que conta a história burguesa, todo esse quadro de profunda desigualdade vem sendo constantemente questionado pelas lutas sociais dos trabalhadores organizados, no campo e na cidade.

Estas lutas são travadas por trabalhadores, camponeses, indígenas, negros, quilombolas, pescadores, marisqueiros, comunidades tradicionais de terreiro, de fundo e fecho de pasto, dentre outras, que historicamente têm sido os sujeitos para os quais as políticas públicas sempre foram escassas, e contraditoriamente são os sujeitos que o capitalismo ao longo de sua constituição no Brasil, expropriou da terra, apartou dos meios de produção necessários à existência, em nome da expansão do capital agrário, em sua expressão articulada a outras frações de capital (industrial, financeiro e comercial), conhecida pelo nome de Agronegócio.

Assim, faz-se necessário destacar que em todo cenário de opressão e exploração como o que funda a questão agrária brasileira, sempre há, de outro lado, luta e resistência, exemplos disso são os processos de organização política dos trabalhadores, que historicamente resistem contra a apropriação dos bens naturais, enfrentando o avanço do agronegócio, do hidronegócio, as frequentes pioras nas relações de trabalho e nas condições de vida, numa acirrada luta de classes.

Desse modo, a história do Brasil é a histórica da luta e resistência dos povos originários contra a expropriação e escravização dos colonizadores, a luta de negros escravizados e quilombolas contra a exploração do trabalho escravo, a luta de camponeses e trabalhadores contra a exploração do trabalho alienado e apropriação privada dos bens naturais, contra os latifundiários, representantes do agronegócio, capitalistas.

Essas experiências foram se acumulando historicamente e deram corpo ao que hoje conhecemos como os movimentos sociais populares, dentre eles o movimento dos pequenos agricultores, das mulheres camponesas, dos atingidos por barragens, dos sem terra, dos sem teto, dos pescadores e pescadoras artesanais, dentre tantos outros instrumentos e ferramentas políticas que travam uma luta incansável pela igualdade de direitos, no acesso à educação, saúde, por melhores condições de vida na cidade e no campo, pela socialização dos meios de produção e por um projeto de Reforma Agrária que desconcentre a terra e a propriedade das mãos de poucos, mexendo nas bases estruturais das desigualdades sociais do país.

No que se refere à luta contra as desigualdades educacionais, em que camponeses trabalhadores são os que historicamente tiveram o direito à educação sistematicamente negligenciada pelo Estado brasileiro, emerge no cenário nacional a luta pela Educação do Campo, fruto da experiência de organização política da classe camponesa e trabalhadora, nos seus processos de luta pela terra, pela Reforma Agrária, por educação, escola, por melhores condições de vida no campo e na cidade (CALDART, 2009).

Esse projeto de Educação tem vínculos históricos com a Educação Popular e com sua concepção de uma educação da classe trabalhadora, com um decisivo recorte de classe, a favor da classe trabalhadora e camponesa, que sirva como um instrumento na luta do povo pela libertação da exploração capitalista, numa relação radicalmente oposta com o projeto de educação da classe dominante, que historicamente dirige a educação para trabalhadores e camponeses, sob a égide do capital.

Dessa forma, a Educação do Campo, constitui-se com forte dimensão de projeto no final da década de 1990, e podemos afirmar que é a primeira vez na história do Brasil que trabalhadores e camponeses se organizaram para pautar como parte de um projeto histórico de sociedade, uma educação a favor dos interesses de camponeses e trabalhadores, em contraposição a chamada “educação rural”, projeto histórico de educação da classe dominante dirigida a trabalhadores camponeses.

A Educação do Campo nasce então, como síntese política dos movimentos populares e organizações sociais reunidos no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA, 1997) e se consolida como uma Articulação Nacional Por uma Educação do Campo na I Conferência Nacional de Educação do Campo (1998).

Ao longo destes anos a luta pela Educação do Campo, vem enfrentando uma série de contradições, desde a inexistência de escolas para trabalhadores rurais e camponeses, ao enfrentamento da proposta de formação para o mercado destinada aos trabalhadores do campo, sob a égide do capitalismo.

Do ponto de vista das práticas educativas e das reflexões teóricas sobre uma formação humana preocupada com a emancipação de trabalhadores e camponeses,

a Educação do Campo é a experiência de educação contra-hegemônica, podemos assim dizer, que mais avançou historicamente.

Obviamente, ao se expandir, este movimento não se deu sem incorporar as próprias contradições da sociedade capitalista onde se estruturou esta concepção e onde se dão as suas práticas, mas orientando-se na direção da superação destas contradições, conseguiu olhar criticamente para o modelo de educação rural, projeto de educação da classe dominante, e preocupou-se em colocar questionamentos a escola burguesa, buscando ir além dela ao evidenciar a função social da escola para trabalhadores e camponeses. Além disso, questionou a falsa neutralidade da ciência, e preocupou-se com a instrumentalização de um saber socialmente referenciado, necessário para a transformação da sociedade capitalista, tratando-se, portanto, de uma educação *da* classe trabalhadora e *para* a classe trabalhadora.

Concordamos com Fontes (2016) quando afirma que:

A Educação do Campo tem o mérito de associar a formulação e sistematização orgânica das exigências de formação às reivindicações de que ela constitua a base da própria educação pública. Em outros termos, teve a ousadia de propor uma educação formulada e conduzida por trabalhadores, mas como dever do Estado. [...] Portanto, trata-se de impor desde a classe trabalhadora organizada exigências à formulação, configuração e práticas da educação pública. [...] Essa experiência é fundamental e original, e precisa ser melhor compreendida, divulgada e amplificada resolutamente para outros espaços da classe trabalhadora. Certamente, não se trata de erigir uma experiência – ainda que fundamental – em modelo obrigatório, mas de extrair dessa experiência elementos que nos parecem fundamentais para qualquer educação e formação da classe trabalhadora. (grifos nossos, p. 09 e 10)

Assim, as práticas, estudos e pesquisas sobre a Educação do Campo vêm se consolidando, tendo como ponto de partida as experiências dos movimentos populares que ao longo desses anos foi ocupando as escolas e Universidades, em um ritmo que não é linear e acompanha as contradições, conquistas e desafios da luta pela terra e território no país.

A categoria “Educação do Campo”, desde a sua origem histórica, está “encharcada” da luta dos trabalhadores rurais e camponeses organizados em suas ferramentas políticas, da formulação teórica de seus *intelectuais orgânicos* preocupados com a transformação de um quadro social que atinge historicamente a

classe trabalhadora e camponesa desse país. Entendem, portanto, a luta pela educação como uma ferramenta no processo de transformação das bases sociais que estruturam o funcionamento da sociedade capitalista.

Mais recentemente, a Educação do Campo tem se consolidado no âmbito das universidades e instituições de ensino, que se configuram como importantes parcerias para a construção de uma base teórica e formulação de ações e práticas educativas que culminem na efetivação de políticas públicas conquistadas. Há cerca de 20 anos, a Educação do Campo vem sendo uma realidade, materializada a partir das ações conjuntas de Movimentos Sociais Populares em parceria com as Universidades, como é a própria construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Dessa forma em algumas universidades, a Educação do Campo vem ocupando o espaço da pesquisa através de grupos e núcleos de pesquisas, que em parceria com organizações e militantes populares vêm se dedicando a construção de frentes de investigação e intervenção nos territórios de luta pela terra (áreas de reforma agrária, comunidades quilombolas e tradicionais), formulando estudos importantes sobre a dinâmica de expansão do capital agrário e suas interfaces com o histórico de negação dos direitos das populações rurais (como o direito à terra, ao território, a educação, a água, etc.).

No período compreendido entre 1981 e 2000, por exemplo, foram produzidas apenas 124 dissertações e teses sobre a educação rural, sinalizando a pouca atenção que era dada a uma realidade tão presente nos quatro cantos do país. Esse dado salta para 324 dissertações e 03 teses discutindo a educação do/no campo e nos movimentos sociais do campo, já na primeira década após a I Conferência Nacional de Educação do Campo.

Hoje, são cerca de 200 grupos de pesquisa sobre Educação do Campo registrados na Plataforma Lattes, além de uma diversidade de outros que tratam sobre Agroecologia, sobre a Questão Agrária, sobre Agricultura Familiar que estão diretamente relacionados com a questão da Educação do Campo (CORREIA, 2016).

Além disso, podemos destacar as conquistas efetivadas no âmbito das políticas públicas, como o são as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, e o Decreto nº 7352/2010 que dispõe sobre a Política de Educação do

Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que além de colocar na pauta os interesses dos camponeses, colocou o debate do acesso ao ensino superior pela população camponesa e a preocupação com as especificidades da organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, na agenda política do Estado.

Este movimento de expansão, obviamente, não se deu sem contradições. Sejam as incorporadas ao Movimento do ponto de vista da institucionalização, dado ao fato do Estado está constitutivamente a favor da classe que dirige politicamente o país, ou aquelas do ponto de vista ideológico, que no campo das ideias apresentam um debate da Educação do Campo sem materialidade histórica nas lutas sociais, tratando-a como um mero embate linguístico, de desconstrução de termos e narrativas, esvaziados de conteúdo histórico e social.

Defendemos que nesta “batalha das ideias”, faz-se necessário retomar o vínculo da Educação do Campo com a tradição marxista, primeiro pela sua natureza política de enfrentamento ao projeto capitalista de sociedade e segundo pelo seu vínculo histórico com um projeto de sociedade socialista.

É neste terreno, da institucionalização e burocratização da universidade, de crise estrutural do capitalismo, de lutas políticas e de “batalha das ideias” que se dão as experiências da Licenciatura em Educação do Campo, realidade sobre a qual lançaremos o olhar neste estudo.

1.2 O contexto e objetivos da pesquisa

As Licenciaturas em Educação do Campo, são cursos novos de graduação que vem sendo implementados desde 2007 pelas universidades com o apoio do Ministério da Educação (MEC), voltado especificamente para a formação de educadores e educadoras do campo. Segundo Caldart (2011), este curso nasceu:

Das proposições da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 2004. Sua proposta específica começou a ser construída no MEC em 2005, através de uma comissão instituída pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo da Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e que teve a participação de representante do Iterra (p. 128).

Em 2006, o MEC decidiu convidar universidades com histórico de ações voltadas para a Questão agrária e a Educação do Campo, para realização de

projetos piloto de Licenciatura em Educação do Campo. O 1º curso desta natureza se deu, portanto, a partir da parceria entre o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e a Universidade de Brasília (UNB).

A partir da experiência das turmas dos projetos—piloto (que aconteceram nas universidades federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia), o MEC criou um programa específico de apoio à implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (o PROCAMPO) lançando, a partir disso, anualmente, editais de convocação às Instituições de Ensino Superior públicas para que apresentassem projetos de criação da nova Licenciatura, dentro dos mesmos parâmetros da proposição inicial.

Estas experiências de formação de educadores do campo, em curso nas diversas universidades brasileiras, tem sido objeto de estudo de alguns autores, interessados em compreender: como se dão os elementos formativos a partir da proposta de alternância dos tempos e espaços educativos e os impactos desta proposição na dinâmica da universidade; em um cenário de fechamento das escolas do campo e de avanço das políticas neoliberais que intensificam a atuação do Agronegócio no campo brasileiro e, expondo suas contradições e possibilidades de uma educação para além do capital.

A especificidade desta proposta de formação, os sujeitos a quem ela se destina - os camponeses e trabalhadores rurais - a utilização da alternância de tempos e espaços formativos e a formação multidisciplinar por área do conhecimento, têm suscitado provocações e reflexões sobre a concepção de formação de professores. Obviamente, esse processo tem despertado inúmeras críticas, curiosidades e especulações.

Nesse sentido, este trabalho tomou como campo de pesquisa a experiência da Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias da UFRB. A partir desta experiência, delimitamos como objeto de estudo a formação por alternância desenvolvida no curso, tomando como base o seguinte **problema de pesquisa**: Quais elementos teóricos e pedagógicos constituem a formação por alternância no curso da LEDOC/CFP? Em que medida a formação por alternância na LEDOC, aproxima-se da perspectiva de transformação social vinculada a um projeto histórico de sociedade para além do capital?

A formação por alternância orienta a organização do trabalho pedagógico na LEDOC/CFP, possibilitando uma relação estreita entre trabalho e educação, ao alternar tempos e espaços formativos (como o Tempo Universidade – TU e o Tempo Comunidade – TC).

Levando em consideração estes aspectos, definimos como **objetivo geral** da pesquisa: Analisar os fundamentos teóricos e pedagógicos da alternância desenvolvida na Licenciatura em Educação do Campo no Centro de Formação de Professores – LEDOC/CFP-UFRB. E como **objetivos específicos**:

- Identificar e descrever os principais elementos teóricos e pedagógicos do Projeto Pedagógico do Curso no que se refere à alternância pedagógica, a concepção de educação do campo e de formação de educadores do campo.
- Analisar em que medida a formação por alternância na LEDOC/CFP aproxima-se da perspectiva da práxis vinculada a um projeto de sociedade para além do capital.
- Organizar conhecimentos e informações que possibilitam um aprofundamento sobre formação de professores na educação do campo e sobre a alternância no Ensino Superior.

1.3 Natureza teórico-metodológica da pesquisa

A presente pesquisa está inserida no bojo das investigações científicas que tomam como ponto de partida fundamental para a produção do conhecimento a realidade imediata e sua relação com o movimento real, histórico e dialético da humanidade.

Assim, neste cenário de profundas contradições e crises no funcionamento da sociedade capitalista, tanto em seu sentido conjuntural, mas, sobretudo estrutural, busca-se, ao analisar como vem sendo desenvolvida a formação em alternância de educadores do campo na LEDOC/CFP, conhecer as categoriais que constituem o objeto investigado, de modo que seja possível compreender as múltiplas determinações constitutivas da realidade que envolve o objeto.

Para explicar algumas questões que decorrem do objetivo geral colocado para esta pesquisa, faz-se necessário o movimento de conexão do geral com o específico, compreendendo as mediações e nexos que envolvem o objeto

investigado. Dessa forma, buscou-se fundamentar esta pesquisa em um arcabouço teórico-metodológico que apresentasse as condições objetivas para perquirir este movimento de conexão.

Para Marx (1986, p. 16 apud NETTO, 2011, p. 25), o sujeito que pesquisa deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los, destacando que neste processo o sujeito “tem de apoderar—se da matéria, em seus pormenores, de analisar diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre eles”.

Assim, considerando a natureza teórica da pesquisa (com base na concepção marxiana de teoria como reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto), aproximou-se neste estudo do materialismo histórico dialético como método de análise da realidade, tomando-o como fundamentação teórica, certos de que este possibilita uma interpretação profunda e rigorosa, para além das aparências imediatamente constatadas na aproximação com o objeto.

Dessa maneira, entende-se que através do materialismo histórico dialético, é possível o conhecimento concreto da realidade do fenômeno estudado, permitindo uma visão crítica sobre os fatos e um aprofundamento nas questões de ordem histórica, para se chegar às raízes (ou essência) do problema.

Priorizou-se o materialismo histórico dialético como fundamentação teórico-metodológica nesta pesquisa por compreender que o pensamento dialético parte do pressuposto de que o mundo não é um complexo de coisas acabadas, mas um complexo em movimento, que por sua vez é contraditório em si mesmo.

Dessa forma, a pesquisa assumiu uma perspectiva quantitativa e qualitativa, embasada teoricamente nos fundamentos da dialética, que segundo Kosik (1976) é: “o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade ou com suas abstratas representações, tem que destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia” (p. 20).

Os fatos e fenômenos sociais não podem ser compreendidos isoladamente, portanto a análise deve ir além da aparência dos fenômenos, buscando a superação do senso comum e relacionando tanto a investigação de ordem qualitativa – que podem gerar questões a serem aprofundadas quantitativamente, e vice-versa. De

acordo com Minayo (2009) ainda que sejam de naturezas diferentes, as investigações quantitativas e qualitativas estão articuladas dialeticamente, pois:

A primeira tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis. A segunda adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente. (MINAYO & SANCHES, 2009, p. 247)

É apoiando-se no materialismo histórico dialético que esta pesquisa busca as bases de sustentação teórica e metodológica para a apreensão, análise e explicação do movimento real e contraditório do objeto a ser captado no processo de desenvolvimento da pesquisa. Concordamos com Tonet (prefácio de “A introdução alemão”, 2009), quando afirma que a classe dominada,

“por ser a primeira classe social que exige a superação radical da exploração do homem pelo homem, ela precisa de um tipo de saber, de um conhecimento da realidade social, de uma concepção de mundo radicalmente diferente daquela que orienta a construção da sociedade burguesa. Esse novo tipo de saber era absolutamente necessário para que ela pudesse orientar a sua luta pela construção dessa nova forma de sociabilidade”. (p. 10)

Esse novo tipo de saber de que fala o autor implicava a crítica do modo dominante de pensar e a elaboração de novos e diferentes fundamentos para a compreensão da realidade social. Estes dois aspectos constituem a razão fundamental do materialismo histórico dialético, obviamente atrelando-os a todo o contexto histórico e as condições objetivas que possibilitaram a sua elaboração inicialmente.

Defendemos que é de fundamental importância que a pesquisa científica, baseada no materialismo, cumpra este devir histórico e contribua para a construção de alternativas ao modelo *sociometabólico*⁹ do capital, visto que o conhecimento acerca de como realmente funcionam as coisas interessa à classe que tem por objetivo a transformação radical desta sociedade.

9 Ver Mészáros (2005).

Neste sentido, a pesquisa buscou refletir com profundidade sobre a experiência da alternância desenvolvida na LEDOC/CFP, elucidando como vem se efetivando os tempos e espaços formativos, considerando os objetivos da formação de educadores do campo e a intervenção nas comunidades, escolas, organizações e/ou movimentos sociais de origem dos estudantes.

São as categorias sociais que nos ajudou na análise da realidade investigada nesta pesquisa. Segundo Marx (2007) as categorias “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [...] determinada sociedade”, que na concepção marxiana podem pertencer à ordem do ser, por isso são categorias *ontológicas*, ou podem ser fruto da abstração e pertencer à ordem do pensamento sobre a realidade, por isso são chamadas categorias *reflexivas* (NETTO, 2011).

Numa célebre anotação sobre a organização da produção na sociedade burguesa, Marx (apud NETTO, 2011, p.47) observa que:

As categorias que exprimem suas [da sociedade burguesa] relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, levam de arrastão, desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado e que toma assim a sua significação etc. A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica que uma forma inferior não pode ser compreendida [...] senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia da antiguidade etc.

Podemos dizer então, que a partir do momento que uma forma mais complexa se desenvolve, estão dadas as condições objetivas para compreender a forma menos complexa, numa clara constatação de que é o presente, pois, que esclarece o passado (NETTO, 2011).

Obviamente, constatamos na realidade que estes dois elementos (presente e passado, ou na linguagem marxiana a gênese e a estrutura da organização atual) devem ser analisadas de forma conjugada, visto que uma categoria pode assumir uma estrutura e função inexistentes no seu momento de gênese, como por exemplo, a educação.

Marx adverte no seu estudo sobre a sociedade burguesa, que se a economia burguesa fornece a chave da economia da Antiguidade, isto não significa a

inexistência de diferenças históricas – as categorias não são eternas, são historicamente determinadas e esta determinação se verifica na articulação específica que tem nas distintas formas de organização da produção (NETTO, 2011, p. 49).

Assim, para dar conta da análise sobre a experiência da alternância que vem sendo desenvolvida na LEDOC, buscamos algumas categorias do materialismo histórico dialético, no sentido delas contribuírem para uma aproximação do objeto e para uma análise mais correta das relações que envolvem o objeto pesquisado.

1.3.1 Categorias analíticas do método

De acordo com Cheptulin (1982, p.03), categorias são graus do conhecimento e da prática social. São formas de pensamento que expressam termos mais gerais, permitindo ao homem representar adequadamente a realidade. São reflexos do mundo objetivo, generalizações de fenômenos e processos que existem fora da consciência. Araújo (2007) destaca que:

A função metodológica das categorias permite a obtenção de novos resultados e o movimento do conhecido ao desconhecido; este processo deve ser submetido à atividade do pensamento, e com a prática, dar materialidade aos princípios do método dialético do conhecimento e da transformação da realidade. (p.46)

Para isso as categorias do materialismo dialético refletem as leis gerais do desenvolvimento objetivo. Não separam os seres humanos do mundo em que vivem, mas os unem por serem objetivos e por refletirem os processos da natureza e da sociedade da forma como existem na realidade. Para Netto (2011, p.46)

[...] As categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). [...] para Marx “a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção” – vale dizer: a mais complexa de todas as organizações da produção até hoje conhecida [...]. (NETTO, 2011, p.46 – grifo do autor).

Desta maneira, para Marx a teoria não se separa da metodologia, do método. Não são meras regras formais para tratar um objeto; não é um conjunto de regras e

nem identificação de procedimentos formais, etapas e técnicas para coleta de dados. As categorias são ontológicas à ordem do ser, ou seja, são formas do ser, são históricas e são transitórias ao decifrá-lo em sua historicidade.

Partindo do pressuposto que todo ser social é material, tem existência objetiva e que é também pela análise teórica que os homens tomam consciência dela - quando é possível reproduzem-na no seu dinamismo em meios conceituais - as categorias tomam forma reflexiva, tornando-se uma espécie de concreto pensado, e pertencendo, portanto a uma dimensão ontológica. As categorias, mesmo quando tomadas separadamente, estão articuladas uma as outras, pois se complementam concretamente e dão sentido à realidade social. Se partirmos deste fundamento compreenderemos que a análise de qualquer realidade deve levar em conta as categorias do método.

Assim, recorreremos nesta pesquisa às categorias do materialismo histórico dialético, em especial da “totalidade”, “contradição”, “mediação”, “trabalho”, “historicidade”, “hegemonia” e “práxis” para que elas contribuam na superação da visão imediatista que confunde a realidade empírica com a realidade concreta e suas múltiplas determinações.

a) A categoria totalidade

Como afirmamos mais acima, nenhum fato ou fenômeno pode ser compreendido isoladamente, fora da totalidade social. Assim, a categoria totalidade é tomada como forma de captar um conjunto de relações que rodeiam determinado objeto ou fenômeno social.

Kosik (1976, p. 43 e 44) esclarece que a noção de totalidade não significa todos os fatos reunidos, mas significa a realidade como um todo estruturado, em que diversas dimensões se relacionam dialeticamente, “no qual ou do qual um fato qualquer (conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Esta afirmação nos leva a compreender que a realidade é, portanto, uma totalidade concreta, do contrário o conhecimento desta realidade não passa de algo incognoscível. Segundo Kosik (1976)

"um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo que desempenha uma dupla ação de definir a si mesmo, e definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo

tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar-se a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significa, a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio" (KOSIK, 1976)

Sem a visão do conjunto, a verdade pode ficar limitada. Exemplo disso pode ser observado no seguinte caso:

"Alguém observa que o capitalista X é um homem generoso, progressista, sinceramente preocupado com os seus operários. Essa observação pode ser correta. No entanto, é necessário entendê-la dentro de seus limites, para não se perder de vista o fato de que ela pode ser usada para pretender invalidar outra observação mais abrangente - a de que o sistema capitalista, por sua própria essência, impele os capitalistas, em geral, quaisquer que sejam as qualidades humanas deles, a extraírem mais-valia do trabalho de seus operários". (ARANHA; MARTINS, 1994)

O exemplo dos autores nos faz compreender que os fatos sempre são determinados por uma realidade mais abrangente, a própria realidade social que os determina. Independentemente das qualidades humanas dos capitalistas, eles continuam sendo os mesmos que extraem a mais-valia dos trabalhadores.

Considerando o objeto pesquisado, é possível compreender a partir da categoria totalidade que a experiência localizada que vem sendo desenvolvida na LEDOC não se explica em si mesma, portanto, estabelece nexos com um conjunto de fenômenos e fatos que a rodeia, sendo necessário aprofundar na análise das relações entre o fenômeno (por exemplo, a formação de educadores do campo e a LEDOC) com a totalidade que o determina (a sociedade capitalista, a universidade burguesa e a luta de classes).

b) A contradição

A contradição, foi tomada como categoria de análise desta pesquisa, para nos ajudar a compreender o movimento da realidade, já que esta não é algo estanque, mas um processo dinâmico, em permanentes alterações e, portanto, em constantes contradições. Segundo Triviños (1987,)

No desenvolvimento existem elementos chamados contrários. Estes, no processo de transformação, são opostos. Mas não pode existir um sem o outro, apesar de possuírem algum aspecto importante ou essencial que o outro não possui. Não é possível, por exemplo, conceber a existência da burguesia sem a presença do proletariado. E, por outro lado, todos sabemos que essa classe social privilegiada é proprietária dos meios de produção. Os opostos estão em interação permanente. Isto é o que constitui a contradição, ou seja, a luta dos contrários. Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos (p. 69).

Com isso o autor nos chama atenção para a importância da análise das contradições, visto que nela estão as possibilidades de mudanças, e que na verdade são elas quem movimentam as transformações da própria realidade.

A apreensão correta dessas contradições pode permitir novas possibilidades diante da realidade concreta, contribuindo para que a realidade passe de um estado ao outro. Em nossa concepção, esta é uma categoria chave da dialética, e no caso da pesquisa empreendida aqui, contribui sobremaneira para analisarmos a possibilidade de mudanças a partir da sociedade capitalista (do velho), vislumbrando um novo modelo de sociedade, que supere o atual estado de coisas, elevando a sociedade a um estado outro, humanamente mais avançado.

Da mesma forma é esta a categoria que permite entendermos o caráter dialético da educação na sociedade capitalista, e a compreensão de que a sociedade é sempre resultado da práxis humana, seja ela marcada por relações de dominação que reificam e fetichizam a prática social, seja marcada por relações que operam a humanização dos homens e mulheres.

c) A historicidade

A historicidade é outra categoria fundamental desta pesquisa, visto que os fenômenos que constituem a realidade da LEDOC não nascem no hoje, no presente, mas são situados historicamente. Esta categoria permite compreender que o conhecimento da realidade concreta dos fatos e de determinado fenômeno requer, também, a sua apreensão histórica. Conhecer o real, para Marx, pressupõe conhecê-lo na sua historicidade e não na sua forma meramente presente.

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels destacam que devemos começar constatando que a primeira premissa de toda a existência humana, e, portanto,

também de toda a história, é a premissa de que os indivíduos, para “fazer história”, se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, necessitam antes de tudo das condições básicas colocadas à existência: comida, bebida, moradia, vestimenta, etc.

O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos seres humanos (MARX; ENGELS, 2007, p. 50). Tal afirmação dos autores indica o caráter histórico do ser social, inaugurado pelo trabalho como elemento ineliminável da vida dos indivíduos. Por isso, para analisar a história é importante estabelecer conexões entre as relações materiais e os valores, as ideias e as diferentes instituições sociais.

d) O trabalho

A categoria trabalho é um dos pilares da obra marxista. Podemos afirmar que o trabalho é o fundamento do ser social. Sendo assim é imprescindível compreendê-lo, pois se refere diretamente aos humanos e sua relação com a sociedade.

Tomamos aqui a denominação de trabalho na concepção marxiana, como a arte de o indivíduo transformar a matéria e convertê-la em produtos que satisfaça suas necessidades, extrair de fontes naturais/natureza aquilo que lhe auxiliará em suas atividades sociais. Ao diferenciar o trabalho de qualquer outra atividade, Marx pontua que:

[...] O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças e seu próprio domínio. (Marx, 1985, p.149).

No que tange ao trabalho, chamamos atenção nesta pesquisa, ao caráter contraditório que este assume na sociedade capitalista. É certo que esta categoria

se constitui como fundamental à sobrevivência humana. No entanto, salientamos que o trabalho no modo de produção capitalista diferencia-se destas definições.

Nesta condição, o trabalho é visto como produto, propriedade do capitalista, sempre com valor de uso e de troca. O trabalho torna-se alienado, sua relação é invertida e ele passa somente a produzir para própria existência. O trabalhador exerce sua função mecanicamente, a finalidade não é mais humanizá-lo ou torná-lo social. Passa-se a desenvolver objetivamente processos mecânicos, onde o homem vende seu trabalho pela sobrevivência, construindo-se como mercadoria também. Tornam-se proletários, trabalhadores assalariados, dominados, que, por sua vez, exploram este trabalho, criando e ilustrando a história da humanidade como integralmente a luta de classes.

e) A mediação

Outra categoria fundamental neste trabalho é a mediação. Esta é expressa por fenômenos, ou ainda, o conjunto destes, que a constitui formando uma teia de relações contraditórias, as dispendo de forma sobrepostas permanecendo estritamente ligadas historicamente. Por exemplo, o trabalho é uma relação mediada no que diz respeito ao homem e a natureza.

A mediação faz referência ao fato de nada ser isolado, toda a sociedade e seus nexos devem manter uma relação dialética a toda a existência real. Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento.

Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno e no conjunto de suas relações com os demais fenômenos, e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. A história, por exemplo, é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas.

Enquanto relativas ao pensamento, às mediações permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real (CURY, 1985, p.43). Cury aborda que:

A mediação, assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é

explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade (1985, p. 44).

A dinâmica da mediação permite que haja explicitação da relação dialética, que articula o particular e o geral, o todo e as partes. Portanto tal conjuntura mostra a necessária relação entre as categorias, de forma que, auxilia na compreensão do meio/contexto social e oportuniza a superação dos antagonismos de exploração do homem, por ele próprio.

Nesse sentido, a categoria mediação vai nos ajudar a compreender a relação entre os trabalhadores e o produção/transmissão do conhecimento, no sentido em que a educação aparece aqui como uma mediação crítica entre os trabalhadores e o conhecimento historicamente acumulado.

f) A hegemonia

A categoria hegemonia está diretamente relacionada com a estrutura e a superestrutura social. Neste sentido, se distancia da determinação da estrutura sobre a superestrutura, mostrando que há uma dialética na relação entre superestruturas e estrutura na análise das sociedades avançadas. Assim, a sociedade civil adquire um papel central nas determinações sociais, bem como a ideologia como constitutiva das relações sociais.

Deste modo, Gramsci vai cunhar sua concepção sobre bloco histórico e discutir a possibilidade da tomada de poder, considerando a centralidade da hegemonia, diante a construção de um novo bloco histórico.

Assim, o conceito de hegemonia, para Gramsci é definido como a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral (CURY, 1985. p. 48).

A categoria vai nos ajudar a entender a concepção de sujeitos coletivos, definidos em Gramsci como “aparelhos de hegemonia”, e a noção de Estado ampliado, como tendo dois lados: um formado pela hegemonia/direção/consenso, que seria a própria sociedade civil e a sociedade política, ou seja, os aparelhos privados de hegemonia e, por outro lado, formado pela dominação/ditadura/coerção,

que se refere ao Estado em seu sentido restrito, ou seja, os aparelhos burocráticos e repressivos.

Neste sentido, o Estado é fruto de um contrato entre governantes e governados. Essa dimensão contratual é expressa por Gramsci no conceito de hegemonia, que seria então o “momento do consenso”. No entender de Gramsci, a hegemonia pressupõe a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras (GRAMSCI, 2002b, p. 65), principalmente, porque a hegemonia significa, em outras palavras, que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na pura repressão aos seus adversários, embora a repressão não seja extinta. Para que os grupos dominantes obtenham o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos. Com isso, vão se constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam na sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa, a escola.

O conceito de hegemonia em Gramsci revela que a burguesia para manter sua direção intelectual e moral (e não apenas econômica) sobre toda a sociedade necessita fazer concessões, ceder espaço para as reivindicações dos grupos sociais chamados por eles de subalternos, e até acolhê-las em seu projeto de sociedade. Segundo Gramsci, o exercício da hegemonia não é algo pacífico, pois os grupos dominantes sofrem pressões, demandas, contestações, greves, etc. Mas ao mesmo tempo, os grupos dominantes aprenderam a lidar com essas reivindicações, até mesmo a incentivá-las, assimilá-las e legalizá-las. Ou seja, o conceito de hegemonia em Gramsci, acrescenta ao pensamento marxista, a compreensão de que o Estado deixa de ser sinônimo **apenas** de coerção, passando a ser sinônimo de sociedade política + sociedade civil, coerção mais consenso.

Um exemplo muito claro em nosso campo de estudo é o consenso alcançado pelo Agronegócio, através da mídia, de que o modelo de desenvolvimento capitalista é fundamental para manter a linha de progresso econômico do país, ou ainda, o exemplo da educação rural e suas estratégias de conformação de um imaginário social que visualiza o campo como algo atrasado, bucólico, com a visão do camponês como o jeca tatu, matuto, mateiro, dentre outras conotações pejorativas

que compõem o imaginário social brasileiro e deturpam as relações de vida e produção existentes no campo.

Este entendimento ajuda-nos a desvendar os jogos de consenso e dissenso que atravessam e condicionam a sociedade, interferindo na conformação do imaginário social e nas disputas de sentido e de poder na contemporaneidade. Para Kuenzer (1985):

Compreendida a hegemonia como formação da vontade coletiva, e, portanto reforma econômica, intelectual e moral, a questão que se coloca é a forma de encaminhamento da superação da dominação do trabalho pelo capital, tendo em vista a elaboração de uma contra-hegemonia, que permita ao operário libertar-se do caráter desumano do trabalho capitalista (p. 53).

Neste sentido, a categoria vai nos ajudar também a fundamentar o conceito de contra-hegemonia, tão presente nas análises sobre a Educação do Campo. Este termo foi introduzido nas análises sobre o conceito gramsciano de hegemonia, com a obra “Marxismo e Literatura” de Raymond Williams (1977) ao lado do conceito de “hegemonia alternativa”.

Para Williams, era necessário agregar as análises de Gramsci sobre a hegemonia, os conceitos citados, pois apesar da hegemonia estar relacionada ao aspecto da dominação, esta nunca se apresenta em um sentido único, sendo essencialmente contraditória. Ou seja, o autor chama atenção para as oposições e pressões exercidas por grupos sociais em relação à direção política e cultural de um determinado grupo hegemônico, lutas contrárias que, de certa maneira, influenciam o próprio processo hegemônico (WILLIAMS, 2000 apud SOUZA, 2013), muito embora estes elementos foram amplamente discutidos por Gramsci. A partir dos escritos de Williams (1977) a concepção de contra-hegemonia foi constantemente sendo atribuída ao pensador italiano, apesar de, como afirma a pesquisa de Souza (2013), não aparecer originariamente, nestes termos, nas obras de Gramsci analisadas pelo autor.

Em Gramsci (1982) está presente o pensamento sobre a construção de uma nova hegemonia, que dentro da sociedade capitalista dá-se com uma crítica a exploração e ao trabalho alienado que produz e reproduz a sociabilidade burguesa, ou seja, uma crítica radical ao modo de produção capitalista. Para Gramsci, essa trincheira de luta acontece através dos debates ideológicos, dos projetos sociais,

educacionais, dos partidos e organizações políticas, que se manifestam no seio da sociedade civil.

Corroborando com a concepção gramsciana de hegemonia, entendemos o conceito de contra-hegemonia como este movimento de crítica e de construção de uma nova hegemonia promovida pelos grupos sociais populares (nas palavras de Gramsci (2001) “grupos sociais subalternos”), considerando que, essa construção não se resume a permanecer na direção do contra ou do anti, mas significa um movimento mais complexo de ampla mobilização de forças sociais, que promova um movimento de educação das massas, de elevação intelectual e moral, de renovação de valores sociais e de perspectivas. Movimento esse que exige um processo de formação ampla, baseado nas concepções de formação omnilateral, de educação numa perspectiva para além do capital, que contribua para a tomada de consciência social.

g) A práxis

A Práxis pode ser uma categoria mais abrangente que a do próprio trabalho, já que o trabalho se constitui por meio da mediação humana entre a natureza, ambos se modificam e atendem suas necessidades básicas. Enquanto a práxis, no ser social, é sempre o trabalho, à medida que o ser não se cessa somente neste último.

O conceito de práxis pode ser definido como uma atividade social conscientemente dirigida a um objetivo. Ou seja, trata-se da atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade. O homem por exercer trabalho físico, produção, participação ativa em diferentes formas de vida social, desenvolvem uma prática material. Esta práxis material por sua vez é constituída de elementos subjetivos tais como a produção e a interpretação das percepções, emoções, a educação, a seleção, o estabelecimento de valores, as operações mentais e demais formas de respostas dadas à realidade.

Neste sentido, esta categoria vai ajudar-nos na compreensão da articulação entre os tempos e espaços formativos na LEDOC/CFP como a possibilidade de uma educação na perspectiva da práxis, da ação-reflexão-ação na e da realidade que se objetiva transformar.

O desenho das categorias gerais ou metodológicas, na visão de Kuenzer (1998), não é suficiente para a definição da metodologia de investigação, visto que elas correspondem a leis objetivas e, portanto universais, no sentido que permitem investigar qualquer objeto em qualquer realidade.

Mesmo sendo universais e concretas essas categorias não substituem a compreensão de um objeto na sua especificidade de relação com outros objetos e com a totalidade. Desta maneira, a investigação do objeto em suas particularidades necessita ser configurada com as categorias de conteúdo, uma vez que sua definição se faz com a apropriação teórico-prática do conteúdo.

As categorias que estão diretamente relacionadas ao objeto (a formação de educadores do campo em alternância na LEDOC/CFP), ou seja, as categorias de conteúdo em sua especificidade são essencialmente: Educação do Campo, Alternância e Formação de educadores do campo.

Na análise e reflexão do objeto de pesquisa algumas categorias de conteúdo foram aparecendo, conforme a investigação avançou, dentre elas destacamos algumas que foram estruturantes para compreender o próprio objeto e suas relações com as categorias do método: Alternância no Ensino Superior, Questão Agrária, Tempos e espaços formativos, Organicidade e auto-organização, Licenciatura em Educação do Campo, Relação Universidade-Comunidade, Trabalho-Educação do campo, Currículo, Auto-organização. Estas categorias advêm da própria realidade da experiência investigada e foram à base da análise dos dados obtidos com a investigação do objeto de estudo.

A compreensão da relação entre as categorias do conteúdo e as categorias do método foi condição fundamental para o entendimento dos limites e possibilidades da formação de educadores do campo por meio da alternância, no contexto da sociedade capitalista.

1.4 Instrumentos de coleta de dados e sujeitos da pesquisa

A aproximação com o fenômeno pesquisado desempenhou um papel fundamental no levantamento de dados e informações sobre o objeto, proporcionando uma análise do conjunto de fatos que cercam a experiência desenvolvida na LEDOC/UFRB, e foi determinante na definição dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados investigados.

Segundo Netto (2011), no processo de investigação,

Os instrumentos e as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Estes instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para apoderar-se da matéria, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes (p. 25).

Foram diversos os ambientes em que a pesquisadora esteve presente, e os materiais recolhidos, bem como as técnicas utilizadas, com o objetivo de captar com mais precisão elementos para a análise do fenômeno investigado. Assim, participou de reuniões de colegiado, do núcleo docente estruturante, de seminários integradores, de aulas de diferentes disciplinas, de plenárias, seminários, formações e espaços de auto-organização dos estudantes, do seminário de reformulação do curso, de reunião do Conselho Consultivo, dentre outros espaços.

Como são diversos os espaços e tempos formativos que o compõem, diversas também foram as formas de aproximação com o objeto. No entanto, destacamos a seguir os instrumentos primários de levantamento de dados.

1.4.1 Análise documental

Utilizou-se da pesquisa documental como fonte histórica acerca da implementação do curso da LEDOC, em nível nacional, e de forma mais específica na UFRB.

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental se constitui em uma ferramenta importante como técnica de pesquisa qualitativa que contribui de forma significativa na compreensão de um determinado problema. Para tanto, documentos como o Projeto Pedagógico do Curso foi consultado como fonte primária, para: identificar os objetivos da formação de educadores do campo propostos no projeto, a concepção de educação do campo, de formação de educadores do campo, de alternância, de sociedade e de campo que é defendida no documento; caracterizar a organização do trabalho pedagógico e o desenho da alternância como proposta político-pedagógica do curso.¹⁰

10 É importante destacar que ainda outros documentos serão consultados com o desenvolvimento da pesquisa, a exemplo do Relatório da Pesquisa Nacional sobre as Licenciaturas em Educação do Campo, do Observatório de Educação da Rede Universitárias.

Outros documentos que compõem o material empírico da presente pesquisa, fazem parte do banco de dados do curso da LEDOC/CFP, e foram consultados para precisar melhor a análise empreendida nesta pesquisa, foram eles: o Relatório de pesquisa sobre a LEDOC/CFP, elaborado no âmbito da pesquisa nacional acerca da Expansão do Ensino Superior, da Rede Universitas, o trabalho de conclusão de curso de estudantes egressos, os Cadernos da Realidade do 5º e 7º semestres (2017.1).

Estes materiais trazem informações que possibilitou refletir sobre conceitos, concepções, limitações, possibilidades, intencionalidades e finalidades do curso, e mais especificamente da organização do trabalho pedagógico em alternância; com o objetivo de situar historicamente o fenômeno pesquisado, consideramos os fatos que se processaram ao longo do período de 2013 a 2019 como um conjunto de movimentações que culminaram na construção e desenvolvimento do referido curso.

Dessa forma, para fins de análise nessa pesquisa, levamos em consideração que o Projeto Pedagógico passou (durante o período de pesquisa) por uma reformulação, processo que foi acompanhado pela pesquisadora e sistematizado em um caderno de campo com o objetivo de captar o movimento de avaliação do 1º PPCP (2013) e a construção coletiva do 2º PPC, aprovado em meados de 2018.

1.4.2 Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram importantes para levantar informações e obter dados sobre diversos aspectos da experiência, estabelecendo um diálogo com os diferentes sujeitos da pesquisa. Para Triviños (1987, p.146) este tipo de coleta de dados “oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

Na reflexão dos dados obtidos a partir das entrevistas e da consulta aos documentos oficiais, foi priorizada a análise à luz do conhecimento científico. Segundo Minayo (2009) é na análise dos conteúdos e materiais levantados com a pesquisa que podemos encontrar respostas para aquelas questões que foram formuladas antes da investigação.

Conforme Triviños (1987) assinala há três etapas importantes para a análise dos conteúdos da pesquisa:

- a pré-análise, que corresponde à organização dos materiais, a partir do problema e formulação ou reformulação das hipóteses;
- a descrição analítica, através de estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos;
- e a etapa de interpretação referencial, apoiada nos materiais selecionados na primeira etapa.

O autor deixa claro que é fundamental estabelecer uma relação entre o que está expresso no conteúdo dos documentos e o que pode ser desvendado em seu conteúdo latente. Portanto, a pesquisa aqui apresentada foi realizada em várias etapas para permitir desvelar os resultados da experiência, buscando compreender como a alternância contribui para a organização do trabalho pedagógico e na construção de um currículo que priorize as realidades do campo.

Ao total foram realizadas 18 entrevistas semiestruturadas. Dentre elas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 05 docentes, sendo que um deles é também coordenador do curso. Além dos docentes, foram entrevistados 13 estudantes, sendo que destes 04 são egressos do curso. Os sujeitos da pesquisa estão mais bem detalhados no ponto a seguir.

a) Sujeitos da pesquisa

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

Tabela 1. Categorização dos sujeitos da pesquisa. Elaboração da Autora, 2019.

Categorias de sujeitos	Caracterização dos sujeitos
Docentes	Total de 05 docentes efetivos da LEDOC/CFP, sendo um coordenador do curso, e: <ul style="list-style-type: none">• 01 docente do núcleo de formação específica em ciências agrárias• 01 docente do núcleo de formação sócio-política• 01 docente do núcleo de formação docente• 01 docente do núcleo de formação geral• 01 docente do núcleo integrador

Estudantes	Total de 12 estudantes da LEDOC, sendo: <ul style="list-style-type: none"> • Estudantes vinculados à militância dos movimentos sociais (MPA, MAB e MPP) • Estudante de comunidade de fundo e fecho de pasto • Estudantes vinculados ao trabalho em Escolas Família Agrícola • Estudante quilombola • Estudantes vinculados a institutos, associações e cooperativas rurais. • Estudantes egressos que atuam em escolas, movimentos, associações e/ou escolas família agrícolas.
------------	---

A escolha dos docentes foi feita levando-se em consideração a necessidade de abarcar docentes que atuam nos cinco núcleos de formação do curso, para uma melhor definição dos tempos e espaços formativos considerando a estrutura curricular do curso.

Assim, a escolha dos docentes foi feita a partir da diversificação das áreas em que lecionam no curso, e que compõe elementos fundamentais da análise empreendida nessa pesquisa, a saber: 1 docente vinculado a questão do Trabalho e da Educação do Campo, 1 docente vinculado a Questão Agrária e Educação do Campo, 1 docente vinculado a Pedagogia da Alternância, 1 docente vinculado a área da Agroecologia e 1 docente vinculado a área da Cultura, Diversidade e Educação do Campo. Para o levantamento destas áreas foi observado o quadro disponível na página do curso na internet que informa as linhas de pesquisa dos docentes e as temáticas que orientam trabalhos desenvolvidos no curso.

Tabela 2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa - DOCENTES. Elaboração da autora, 2019.

DOCENTES	CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES
DOCENTE 1	Núcleo de Formação Integradora, Ingresso na LEDOC/CFP em 2016.
DOCENTE 2	Núcleo de Formação Específica em Ciências Agrárias, Ingresso na LEDOC/CFP em 2015.
DOCENTE 3	Núcleo de Formação Docente, Ingresso na LEDOC/CFP em 2015.
DOCENTE 4	Núcleo de Formação Geral, Ingresso na LEDOC/CFP em 2015.
DOCENTE 5	Núcleo de Formação Sócio-Política, Ingresso na LEDOC/CFP em 2015.

Os estudantes foram escolhidos levando-se em consideração a diversidade de sujeitos que compõe o curso, com o objetivo de buscar uma representatividade destes na análise empreendida.

Assim foram identificados alguns sujeitos para participarem da pesquisa: oriundos e/ou vinculados a Escola Família Agrícola (2), representante de comunidade de Fundo e Fecho de pasto (1), quilombola (1), representante de movimentos sociais presentes no curso - Movimento de Pequenos Agricultores-MPA (1), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1); Movimento de Pescadores e Pescadoras artesanais – MPP (1), representantes de organizações sindicais (1) e de associações e/ou cooperativas (1). Conforme tabela a seguir:

Tabela 3. Caracterização dos sujeitos da pesquisa - ESTUDANTES. Elaboração da autora, 2019.

ESTUDANTES	CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES
ESTUDANTE 1	Ingresso em 2018.1, Município Oliveira dos Brejinhos, Comunidade Tradicional de Fundo de Pasto.
ESTUDANTE 2	Ingresso em 2016, Assentamento Terra Nossa no município de Ponto Novo Bahia, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA);
ESTUDANTE 3	Ingresso 2013, Manoel Vitorino, Instituto do Cidadão de São Francisco de Assis;
ESTUDANTE 4	Ingresso em 2013, Município de Iará, Comunidade Quilombola de Massaranduba, Escola Familiar Agrícola de Iará
ESTUDANTE 5	Ingresso em 2014, Assentamento Rose, Município Santa Luz.
ESTUDANTE 6	Ingresso em 2016, Escola Família Agrícola, Correntina, Movimento Atingido por Barragens (MAB)
ESTUDANTE 7	Ingresso em 2016, Ruy Barbosa, Escola Família Agrícola, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Ruy Barbosa
ESTUDANTE 8	Ingresso em 2016, Ilha de Maré, Comunidade Pesqueira e Quilombola Bananeiras, Movimento de Pescadores e Pescadoras (MPP), Aluno da Escola das Águas

Além destes, foram entrevistados estudantes egressos do curso que tem envolvimento com organizações e/ou atuam em escola família agrícolas (4). A

seleção dos egressos se deu pelo envolvimento com os movimentos sociais do campo e pela atuação em escolas rurais e/ou Escolas Família Agrícola, com o objetivo de precisar melhor as contribuições do curso para atuação nas escolas do campo e/ou comunidades e movimentos sociais de origem dos estudantes.

Tabela 4. Caracterização dos sujeitos da pesquisa - EGRESSOS. Elaboração da autora, 2019.

ESTUDANTE	CARACTERIZAÇÃO DOS EGRESSOS
EGRESSO 1	Ingresso em 2013.2 Mora na Fazenda Riacho da Jacuba/ Distrito da Baixinha/Ubaíra- Bahia Trabalha: Agricultura Familiar Atua: AMJ- Associação de Moradores da Jacuba
EGRESSO 2	Ingresso 2013 Mora Boa Esperança-ES Trabalha: Professora Atua: RACEFFAES -Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo
EGRESSO 3	Ingresso em 2013 Mora em Monte Santo – BA Trabalha: Atualmente não realiza nenhum trabalho formal; dá banca de reforço para algumas crianças de minha comunidade e continua na militância na PJR. Atua: Associação Agropastoril dos Pequenos Agricultores de Muquém e Região; e PJR - Pastoral da Juventude Rural
EGRESSO 4	Ingresso em 2013 Mora: Lot Boa Esperança – Amargosa Trabalha: Desempregada Atua: na Associação Comunitária de Cambaúba

Dessa maneira, priorizou-se a diversidade de sujeitos e povos do campo a que efetivamente compõem o curso.

1.5 Organização, categorização e análise dos dados coletados

No processo de organização das falas, concedidas nas entrevistas, para a escolha das categorias, levou-se em consideração as semelhanças das respostas

às questões apresentadas. Para tanto, embora a inferência seja inerente nesse processo, visto que se trata de questões abertas, procurou-se fazer o agrupamento a fim de não alterar o sentido das opiniões dos sujeitos (docentes e estudantes). Nesse sentido substituímos os nomes dos sujeitos por nomes de árvores nativas da caatinga. Assim, procuramos fazer o agrupamento das falas de modo a possibilitar a visibilidade dos sujeitos.

Tabela 5. Categorização dos dados selecionados a partir dos documentos e entrevistas. Elaboração da autora, 2019.

ELEMENTOS SELECIONADOS A PARTIR DOS DOCUMENTOS E DAS ENTREVISTAS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A concepção de Educação do Campo na LEDOC/CFP ✓ Perspectiva de Educação do Campo vinculada às lutas dos trabalhadores
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A concepção de Formação de educadores do campo na LEDOC/CFP na perspectiva da Educação do Campo ✓ Contribuir no processo de transformação da realidade a qual os sujeitos do campo estão submetidos ✓ Intencionalidade da formação específica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Projeto Pedagógico da LEDOC/CFP ✓ Fundamentação teórica e pedagógica ✓ A organização do trabalho pedagógico ✓ Perspectivas das práticas pedagógicas ✓ A gestão ✓ Os sujeitos do curso ✓ Intencionalidades da formação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A concepção de alternância na LEDOC/CFP ✓ Tempos e espaços formativos ✓ Tempo Universidade ✓ Tempo Comunidade ✓ A produção do conhecimento ✓ A auto-organização ✓ A institucionalização ✓ O desafio do acompanhamento do Tempo Comunidade ✓ Falta de clareza sobre a referência que fundamenta as práticas na alternância ✓ A dificuldade de materializar a articulação Tempo Universidade e Tempo Comunidade ✓ Articulação TU e TC ✓ Pedagogia da Alternância ✓ Articulação Realidade e teoria ✓ A relação Universidade e Comunidades ✓ Desafios da formação e docência por área do conhecimento

- ✓ O currículo
- ✓ Desafios da conjuntura

Ao juntar o produto das entrevistas com os dados extraídos da interpretação dos documentos, fizemos uma nova categorização, relacionando as categorias do conteúdo que explicam o objeto de forma mais geral, com as categorias do método utilizadas para mediar a análise do objeto em suas múltiplas determinações.

Tabela 6. Categorias de conteúdo e de método. Elaboração da autora, 2019.

OBJETO	CATEGORIAS DE CONTEÚDO DO OBJETO	CATEGORIAS DO MÉTODO
A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UFRB.	✓ Formação de educadores do campo	TRABALHO PRÁXIS HISTORICIDADE
	✓ A organização do trabalho pedagógico	PRÁXIS TRABALHO CONTRADIÇÃO MEDIACÃO HISTORICIDADE TOTALIDADE
	✓ A formação por área do conhecimento	PRÁXIS CONTRADIÇÃO
	✓ A Formação por Alternância	HISTORICIDADE MEDIACÃO CONTRADIÇÃO
	✓ A concepção de alternância na LEDOC/CFP	
	✓ Os Tempos e espaços formativos	TRABALHO CONTRADIÇÃO PRÁXIS
	✓ Articulação entre os tempos e espaços formativos	MEDIACÃO CONTRADIÇÃO TRABALHO

Além das categorias centrais do método, as demais categorias descritas neste capítulo serão fundamentais para compreender as relações estabelecidas entre o objeto e a totalidade social na qual está inserido, e que o determina enquanto fenômeno social.

1.6 A pesquisadora e o objeto de pesquisa

Tratar da temática da Formação por Alternância no Ensino Superior e, sobretudo, no curso da LEDOC, é assumir a responsabilidade e os riscos de não contemplar, com a profundidade que este tema requer a análise dos desdobramentos inerentes a uma proposta formativa tão complexa e ao mesmo tempo necessária.

Deste modo, cabe destacar aqui que, inicialmente, a aproximação com a temática da pesquisa se deu a partir da minha experiência junto aos movimentos populares. Este percurso teve início em 2010 com a entrada na militância estudantil da Entidade Nacional dos Estudantes de Biologia (ENEBio). Nesta organização foi possível conhecer mais de perto a realidade dos movimentos populares, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esta foi a primeira experiência de organização política que me aproximou de uma perspectiva de educação libertadora, pautada na referência do trabalho do educador Paulo Freire. Foi a primeira vez que me lembro de ter ouvido falar de Agroecologia, de Educação Popular, de Materialismo Histórico e Dialético...

Somam-se a esta experiência os anos da minha formação acadêmica, tanto os anos na Licenciatura em Biologia, quanto às atividades que me foi possível realizar neste período. Durante o percurso na graduação, algumas experiências educativas foram fundamentais para embasar este estudo e delinear as trajetórias da pesquisa. Algumas disciplinas cursadas, mais especificamente as chamadas “pedagógicas”, ou as que carregam um forte cunho social e político em suas análises, foram fundamentais na construção do conhecimento e de perspectivas na área da Educação. Além das experiências acadêmicas, o engajamento político com o Movimento Estudantil foi de especial importância para compreender a *Educação como um ato político e o ato político como educativo* (FREIRE, 1983), além de

ampliar a noção de educação escolar que é difundida nos cursos de formação de professores.

Esta aproximação com a militância despertou, algum tempo depois, o interesse de participar de uma experiência de vivência e formação humana: O VI Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção em Áreas de Reforma Agrária (EIVI-BA), em 2012. De fato, esta experiência de formação política essencialmente fundamentada na concepção da *práxis*, e comprometida com um projeto histórico da classe trabalhadora, marcou positivamente a minha formação.

Foi a partir desta vivência que me aproximei de fato de uma atividade política, no sentido de estabelecer relação com os movimentos sociais do campo e realizar ações de intervenção em áreas de Reforma Agrária do MST, nas quais o Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias (NEPPA), que organiza o EIVI-BA, realizava ações permanentes.

Enfatizo que foi a partir desta experiência que tive contato com o materialismo histórico dialético de forma sistematizada enquanto método de análise e interpretação da realidade, que, enquanto “filosofia da práxis” possibilita a transformação social. Igualmente, foi a partir do EIVI-BA que tive contato com uma concepção classista de Educação Popular, enquanto ferramenta estratégica para construção de novas realidades a partir do compromisso com a classe trabalhadora e camponesa, estimulando através de processos educativos intencionais o protagonismo dos educandos como sujeitos da sua própria história, ou “arquitetos do seu próprio destino”, visando à superação da sociedade capitalista.

Foi esta experiência também quem me aproximou de práticas de coletividades pautadas no trabalho como princípio educativo, que possibilita novas posturas e atitudes nas relações sociais cotidianas, e frente às questões mais gerais do funcionamento da sociedade capitalista, ao canalizar, por exemplo, toda indignação e rebeldia, necessárias, em forma de luta “pra fazer Reforma Agrária!”. Sobretudo também, porque possibilitou a vivência concreta em áreas de Reforma Agrária, organizadas pelo MST. Foram 20 dias de estudos (capacitação), vivência e intervenção (nas comunidades) e avaliação de todo o processo formativo, imersos não só na dura realidade do povo, mas nas suas próprias formas de organização, de superação, de ação política. Foi a vivência junto aos trabalhadores rurais em seus

assentamentos quem me despertou para a possibilidade de novas relações sociais, mobilizadas intencionalmente por práticas educativas revolucionárias.

O EIVI me ensinou pedagogicamente que *“para se chegar ao povo é preciso sentir-se povo, é preciso saber o que é que ele quer, do que é que necessita e o que é que sente o povo”*.

Foi a partir desta experiência que passei a olhar a realidade de maneira mais crítica e questionadora. Inicialmente fui reconhecendo o pouco ou quase nada que sabia sobre a realidade que me rodeava, e no processo de ir tomando consciência do quanto aprisionada a sociabilidade burguesa eu estava, fui entendendo que a transformação social pela qual lutam os Sem Terra do MST é tarefa de todos os homens, mulheres e crianças desta sociedade que, de forma mais consciente, assumiram, enquanto sujeitos históricos, coletivos e construtores de uma nova sociedade, a responsabilidade de inventar meios para se aproximar cada vez mais deste “sonho” possível de viver em uma nova sociedade, pautando as ações concretas em novas formas e relações sociais de produção.

São sujeitos que reafirmam o que nos ensina Ernesto Che Guevara, que *“o homem deixa de ser escravo quando se converte em arquiteto do próprio destino”*.

A vivência me ensinou que é possível novas formas de sociabilidades, sobretudo, a partir de uma concepção de trabalho livre e associado, em que os valores da solidariedade, da coletividade, da mística, do compromisso, da coerência, dentre outros, sejam o alicerce das novas relações.

Essa experiência me marcou profundamente. Primeiro, porque pude compreender na prática que não basta constatar, relatar ou interpretar uma dada realidade, é necessário comprometer-se com a transformação dela. Segundo que desse compromisso, surge a necessidade de construir propostas e alternativas de forma planejada, organizada.

Dessa maneira, já mais consciente das responsabilidades históricas, a experiência fez com que eu me compromettesse com as lutas sociais pela transformação desta sociedade, e passasse a contribuir no fortalecimento de sujeitos coletivos, que através da organização política avançam e recuam neste movimento dialético que é a luta pela transformação da realidade, numa perspectiva revolucionária.

Assim, passei a militar junto aos movimentos populares, formando o Grupo de Ação Interdisciplinar em Agroecologia (GAIA). A militância neste coletivo me aproximou do debate sobre a Questão Agrária, da luta pela Agroecologia, e de outros movimentos sociais como o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Pescadores e Pescadoras (MPP), a Teia dos Povos, da realidade de Comunidades Quilombolas, dentre outros sujeitos coletivos.

Na militância ombro a ombro com o povo, fui compreendendo na atividade política, os espaços de formação humana que não perpassam pela educação formal. Nas marchas, nos encontros estaduais do MST, nos seminários estaduais, nas cirandas infantis, nos encontros de educadores da Reforma Agrária... fui compreendendo, o que só mais tarde tomei consciência através da leitura sistemática, a Pedagogia do Movimento.

Com a vivência junto aos movimentos e organizações populares do campo, visualizei a construção de outro projeto de sociedade. A partir daí veio a noção de: que existem projetos de educação distintos conforme os interesses de classe; de uma nova concepção de escola, de formação, de estudo, pautadas nas concepções e princípios da Educação do Campo. Veio a compreensão da concepção dialética de educação, de forma que pude entender de maneira mais aprofundada os objetivos da educação na sociedade capitalista.

De outro lado, pude compreender os objetivos que ela assume na luta social dos trabalhadores do campo e da cidade. Neste ínterim, tomei consciência de que não há como se fazer uma educação a favor de *“não importa quem, ou contra quem quer que seja”*. De lá pra cá me empenho na tarefa permanente de fazer o novo surgir a partir das ruínas do velho mundo. Tarefa que não é fácil, e que nem foi iniciada por mim. Mas honra-me continuar nas trincheiras desta luta, colocando-me junto com a companheirada, como construtora de um projeto de educação da classe trabalhadora e camponesa.

Estas vivências aliaram-se a leitura de algumas obras de Paulo Freire, dentre outros, que ajudaram na compreensão da educação como ferramenta no processo de transformação estrutural da sociedade. Esta concepção tem como fundamento a

formação humana, em que trabalho é um princípio educativo¹¹ (FRIGOTTO, 2005), pautando uma formação omnilateral (MARX, 2008) de homens, mulheres e crianças, para além do capital (MÉSZÁROS, 2005).

O trabalho de assessoria popular ao Assentamento Volta Terra, localizado na comunidade de Pumba, em Cruz das Almas-BA, ampliou a noção das contradições presentes no campo e nas escolas situadas neste território.

Durante os anos acompanhando esta comunidade pude conhecer um pouco mais da realidade agrária do Recôncavo e das contradições presentes neste território. Os trabalhadores rurais assentados no Volta Terra acessaram a terra por meio do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), que dentre outros aspectos, configura-se como um projeto de Reforma Agrária de Mercado, expressão de como a Questão Agrária se estabelece neste território.

Esta experiência permitiu perceber o contexto em que os sujeitos do campo estão pouco engajados na luta mais ampla pela transformação estrutural da sociedade, mesmo tendo sua dinâmica de vida fortemente influenciada pela falta de políticas públicas e serviços públicos (acesso à escola, saúde, saneamento básico, acesso à água, PNCF), levando-me a perceber o papel e a força de um movimento social organizado na luta pelos direitos dos camponeses.

Essas contradições apontaram pra mim, a importância de discutir a Educação do Campo como processo em movimento, que precisa alcançar as chamadas escolas rurais, sobretudo para contribuir no processo da tomada de consciência social sobre a realidade, e neste aspecto a formação docente de educadores e educadoras que atuem nas escolas do campo é fundamental.

Na tentativa de compreender as contradições e as possibilidades colocadas para a formação de educadores do campo, comprometidos com o projeto histórico da classe trabalhadora, camponesa, de ribeirinhos, indígenas, quilombolas, fundo e fecho de pasto, dentre outros sujeitos coletivos, volto-me nesta pesquisa para a

11. Aqui a categoria trabalho está sendo entendida como princípio educativo, partindo da compreensão de que, diferente das formas particulares que o trabalho assumiu historicamente no interior dos diferentes modos de produção (escravo, feudal), a forma ontológica de trabalho, discutida amplamente na Ontologia do Ser Social de Luckács, concebe o trabalho em sua capacidade de criar valores de uso, considerando-o forma originária da práxis, sentido e função atribuídos a esta categoria nas propostas emancipatórias de educação. Em "A educação para além do capital" Méészáros coloca "diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação" (MÉSZÁROS, 2005, p.17)

investigação do processo formativo na LEDOC a partir do foco na alternância de tempos e espaços formativos.

A intenção é sistematizar a experiência e analisar o movimento de construção dessa proposta que, em que pese às contradições, coloca no centro da formação o sujeito camponês em sua diversidade, o campo e seus modos de vida, de expressões artísticas, as suas relações de trabalho, enfim, o modo camponês de produzir e reproduzir a existência.

Os sujeitos coletivos desta experiência, a todo o momento, ao ocuparem as universidades, exigem *“que se pinte de negro, que se pinte de mulato, a Universidade. Não só entre os alunos, mas também entre professores. Que se pinte de operário e camponês, que se pinte de povo, porque a Universidade não é patrimônio de ninguém e pertence ao povo”*.

Trataremos no capítulo a seguir do complexo social da educação e as formas contraditórias que assume na sociedade capitalista, para buscar compreender as possibilidades de uma *educação para além do capital*.

2. TRABALHO E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial. (MARX, 2009)

A Educação do Campo tem seu fundamento histórico na relação entre educação e trabalho, ou seja, o trabalho (ontológico) do homem do campo vem como condição primeira para uma formação humana que tenha como objetivo superar as contradições do modo de produção capitalista.

É a partir dessa premissa que temos como objetivo nesse capítulo levantar questões em torno da relação entre trabalho, educação, formação humana e a Educação do Campo. Discutindo, principalmente, sobre o trabalho enquanto atividade “ontocriativa”, de produção da existência e conseqüentemente, as formas contraditórias que este assume no modo de produção capitalista, com o advento da propriedade privada dos meios de produção.

Partiremos da ideia fundamental presente nas obras de Marx e Engels, do trabalho como fundante do ser social e da concepção “de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos”. Marx (2009, apud NETTO, 2011, p. 34) esclarece:

O que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens podem escolher, livremente, esta ou aquela forma social? Nada disso. A um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo, correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra, uma determinada sociedade civil. A uma determinada sociedade civil corresponde um determinado estado político, que não é mais que a expressão oficial da sociedade civil. [...] É supérfluo acrescentar que os homens não são livres para escolher as suas forças produtivas – base de toda a sua história -, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas essa mesma energia é circunscrita pelas condições que os homens se acham

colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela força social anterior, que não foi criada por eles e é produto da geração precedente. O simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pela geração precedente [...] cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade [...]. As suas [dos homens] relações materiais formam a base de todas as suas relações (p. 245).

Assim, é o conhecimento aprofundado do modo pelo qual se produz a riqueza material de determinada sociedade, uma exigência fundamental para análise teórica da produção das condições materiais da vida social e dos complexos sociais que surgem em interação com elas.

Partindo do pressuposto que afirmamos no capítulo 1, de que é o presente a chave que esclarece o passado, a forma que o complexo social da educação vai assumir na sociedade capitalista, é a sua forma mais desenvolvida (numa acepção de desenvolvimento histórico como processo a partir da análise marxiana), e nos ajuda a compreender as formas anteriores que assumiu ao longo do processo histórico de constituição da humanidade.

É, portanto, a análise da sua forma atual que dá condições objetivas aos pesquisadores da área, de conhecer as funções que o complexo da educação assumiu em fases anteriores da história. Neste fato, reside a importância de se conhecer a gênese histórica de uma categoria ou processo, conjugando-a com o conhecimento a respeito de sua estrutura e função na organização atual da sociedade, com vistas a compreender melhor os seus limites e possibilidades frente aos desafios do tempo histórico.

Assim, pretende-se discutir neste capítulo alguns elementos sobre o desenvolvimento do complexo da educação desde a sua gênese enquanto atividade humana *espontânea* nas comunidades primitivas; buscando analisar as relações estabelecidas entre esta e o mundo do trabalho, evidenciando-a como complexo de mediação fundamental para a reprodução do ser social.

Para isso, nos fundamentaremos nas análises de Lukács (2013) e Ponce (1986) sobre a função social da educação; buscando em Lukács sua definição em sentido *lato* e *estrito*, e em Ponce a relação da educação com o mundo do trabalho ao longo do processo histórico.

Buscou-se também analisar o complexo da educação na sociedade de classes, e de forma mais específica, a sua estrutura e função na sociedade capitalista, destacando a sua função na reprodução da sociabilidade capitalista, sob a égide das relações sociais de trabalho alienado. Mézaros (2005) nos ajudará a compreender como a educação assume uma função importante no processo de reprodução do capital, definindo o sentido de educação *internalizadora* e *contrainternalizadora*.

Por fim, levantamos algumas discussões a respeito dos limites e possibilidades de uma educação para além do capital e colocamos algumas questões em diálogo com o objeto de investigação, são elas: 1. De que forma a educação na sociedade capitalista contribui para a alienação do ser humano de si mesmo, de sua espécie e da natureza? 2. E como a educação da classe trabalhadora, ainda na sociedade capitalista, pode contribuir para a tomada de consciência da classe, a respeito do papel histórico que desempenha na luta pela libertação da exploração e opressão capitalista?

A partir destes questionamentos e reconhecendo os limites que nossa análise teórica pode apresentar, recorreremos ao diálogo com autores que versam sobre a relação Trabalho e Educação do Campo, não no sentido de esgotar aqui as respostas possíveis a estas provocações. Mas, para levantar alguns elementos que reforçam a definição da Educação do Campo como um projeto de educação da classe trabalhadora do campo, comprometida com a construção de uma educação para além do capital; que contribua no processo de tomada de consciência da classe trabalhadora; e de onde é possível tirar as “sementes” concretas - a partir de seu vínculo originário com as lutas populares - da formulação, configuração e práticas de uma educação para a *formação humana*, elaboradas desde a classe trabalhadora organizada politicamente.

2.1 O complexo social da educação e o trabalho: apontamentos ontológicos e função social

Na perspectiva ontológica baseada em Marx e Lukács, o indivíduo é apresentado como um ser concreto, historicamente situado e datado; que para manter-se vivo, precisa produzir os seus próprios meios de subsistência, condição

primeira de toda existência humana (MARX & ENGELS, 2007), isto é os meios que garantirão em primeira instância a manutenção da própria vida e, em última análise, da própria espécie.

Nesse primeiro momento, para garantir a satisfação das suas necessidades e manter-se vivo, o indivíduo age e transforma o mundo na sua totalidade, e nessa relação age transformando a si mesmo, construindo e reconstruindo-se na sua singularidade, empreendendo o movimento de tornar-se humano.

Em outras palavras, a existência humana depende de que lhes sejam supridas necessidades vitais, como alimentar-se, habitar, defender-se dos predadores, reproduzir a espécie etc. Para atendê-las, os seres humanos podem contar com os recursos encontrados na natureza, a que podemos chamar de meios de existência¹². Com o desenvolvimento histórico da humanidade, os meios de existência naturais foram sendo substituídos, em razão de dificuldades inicialmente naturais e depois também sociais, por meios de existência produzidos pelos próprios homens, como o machado, a lança, as ferramentas de trabalho etc.

Esse processo de produção da existência constitui-se então como um processo de intercâmbio entre o ser humano e a natureza, que põe em ação as capacidades de imaginação, interpretação e elaboração tipicamente humanas, além de caracterizar os modelos econômicos e sociais experimentados nas diversas sociedades ao longo da história.

Para Marx e Engels, este processo é denominado trabalho, que é inerente a existência humana, seja qual for a sociedade, sendo, portanto, o fundamento do ser social e de qualquer forma de sociabilidade¹³ decorrente de sua existência, sem o qual não seria possível manter-se vivo. *“Aquilo que os indivíduos são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem. [...] depende, portanto, das condições materiais da sua produção”* (MARX e ENGELS, 2009, p. 25). Assim,

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em

12 No primeiro momento de existência da espécie humana da qual derivou a humanidade, a manutenção da vida era garantida valendo-se dos meios de existência encontrados na natureza, aproveitando para coletar e caçar aquilo de que necessitavam usar e consumir.

13 É entendida aqui como a forma que os homens se organizam para produzir e reproduzir a vida social, o conjunto das relações sociais.

movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2007, p.211).

É através do trabalho, segundo Marx, que o indivíduo transforma a natureza com a intencionalidade de produzir os meios que garantirão a sua existência, transformando a si mesmos nesse processo. Assim, “o *primeiro ato histórico desses indivíduos, pelo qual eles se diferenciam dos outros animais, não é o fato de pensar, mas sim o de começar a **produzir seus meios de vida***” (MARX, 2009, p.87, grifos nossos), fato sem o qual é impossível a existência humana, representando, dessa forma um salto qualitativo do ser que era meramente biológico para o ser social.

O trabalho configura-se dessa forma, como a força motriz do processo de humanização, processo no qual o ser humano avança do mundo inorgânico ao orgânico, passando à constituição do ser social, possível somente mediante a transformação orientada ou consciente por intermédio do trabalho (LUKÁCS, 2007).

Para que o indivíduo possa transformar a natureza em fins que respondam as necessidades humanas de produção da existência, isto é, para que o indivíduo possa realizar trabalho, uma série de complexos sociais é necessária. Por exemplo, mesmo nos atos de trabalhos mais primitivos como eram a construção de uma lança ou de um machado, as mediações da consciência, do conhecimento de mundo etc se faziam necessárias, o que nos leva a compreender que simultaneamente ao trabalho surgiram algumas dimensões da sociabilidade humana, que só podem existir ontologicamente como uma exigência do ato de trabalho, pressupondo, portanto, um indivíduo vivo. Para Lukács:

Todas as categorias desta forma de ser [ser social] têm já, essencialmente, um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. **Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é essencialmente, uma interação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc) como orgânica, [..], mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser**

meramente biológico ao ser social". (LUKÁCS, 1981a, p.4, grifos nossos)

Essas dimensões da sociabilidade, a que Lukács chama de complexos¹⁴, ainda que tenham origem no trabalho, não se reduzem a ele, ao contrário estabelece uma relação dialética com o processo de trabalho. Cada complexo singular se distingue dos outros complexos pela função social que exerce na reprodução da sociedade. É nesse sentido, que precisaremos melhor definir a natureza e a função social do complexo da educação, neste primeiro momento, para situarmos a relação estabelecida entre ela e o trabalho alienado numa sociedade capitalista.

Algumas esferas da sociabilidade são inelimináveis e surgiram no processo de constituição do ser social, como é o caso da educação, da fala, por exemplo. No entanto, há complexos que tiveram sua origem com o desenvolvimento da divisão do trabalho já constituída, portanto nem sempre existiram, e por isso mesmo podem deixar de existir, como por exemplo, o direito, as classes sociais, a alienação etc.

Considerando estes aspectos, podemos afirmar que a educação configura-se como uma esfera social que surge permeada pelo processo de trabalho. Daí que o complexo educacional seja ineliminável do ser social, embora seja distinto do próprio trabalho, assumindo assim, uma função específica no conjunto da práxis humana que é a de atuar na generalização dos conhecimentos, transmitindo-os de geração em geração e entre os próprios indivíduos no processo de mediação da reprodução social¹⁵.

Este processo se dá na relação entre os indivíduos com a natureza e entre eles próprios, agindo na objetivação do mundo real ao mesmo tempo em que amplia as capacidades subjetivas dos indivíduos de apreenderem o mundo real. Sem a transmissão do conhecimento produzido, ou seja, sem a mediação da educação, é impossível a transformação consciente da natureza em fins humanos, uma vez que

14 Os complexos sociais formam a própria totalidade social. Isso porque, o trabalho funda o ser social, mas não o esgota. Segundo Lima e Jimenez (2011) devido a capacidade do trabalho de "produzir mais do que é necessário para a reprodução do seu produtor, este inaugura um processo de complexificação, alargando o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando as formas para satisfazê-las. Como consequência dessa complexificação, chama à vida novos e diferenciados complexos sociais, com os quais estabelece relações e forma uma totalidade social, um complexo de complexos, em cujo cerne pode se efetivar" (p. 74).

15 Aqui entendida como a continuidade da cultura e de todo o movimento histórico de fazer-se homem do homem.

não é possível transformar a natureza em fins humanos sem a existência dos indivíduos sociais vivos, que dominem a realidade objetiva segundo as exigências humanas.

Nas palavras de Leontiev (s/d. p.291) “este processo deve sempre ocorrer, sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do processo histórico”.

Desse modo, entendemos a educação como mediação fundamental para a continuidade da história da humanidade. Daí que a função ontológica do complexo educativo é, portanto, mediar a relação entre indivíduo (na sua singularidade) e gênero (humano em sua totalidade) em conformidade com a totalidade social concreta (aquilo que os indivíduos situados historicamente construíram no processo de transformação da natureza - trabalho), pois é através da educação que o indivíduo acessa o patrimônio histórico da humanidade, tornando-se integrante do gênero humano, e tendo como determinante da forma e conteúdo da construção genérica do indivíduo, a sociabilidade de determinado momento histórico (SAVIANI, 2011).

Em síntese constatamos que a função social da educação reside na reprodução da sociedade, pois é através da educação que os indivíduos agem objetivando a realidade, por meio do acesso aos conhecimentos necessários ao processo de trabalho, e subjetivando as relações sociais de produção¹⁶ que vão sendo postas em movimento pelos indivíduos numa dada sociedade com a intenção de produzir e reproduzir sua vida material, sendo estas relações conseqüentemente diferentes nos distintos modos de produção¹⁷ que organizaram a sociedade ao longo da história.

16 São as formas como os seres humanos desenvolvem suas relações de trabalho e de distribuição no processo de produção e reprodução da vida material atrelada ao desenvolvimento das forças produtivas (ser humano, ferramentas, máquinas, tecnologia), relações estas indispensáveis para a produção social da vida humana. Por sua vez, o desenvolvimento das forças produtivas, compreende o desenvolvimento tecnológico dos meios de produção e o desenvolvimento dos processos organizacionais do trabalho. Na sociedade capitalista, é a propriedade econômica das forças produtivas que baliza as relações sociais de produção.

17 Sucintamente podemos definir o modo de produção como o desenvolvimento das forças produtivas e o conjunto das relações sociais de produção de uma determinada sociedade. Nas palavras de Marx: “na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem

Lima e Jimenez (2011) ao tratar do complexo da educação, em uma aproximação com as análises feitas por Lukács sobre os complexos sociais, esclarecem dois sentidos assumidos pela educação no processo de reprodução social, importantes para pensar a gênese, o caráter e a função do complexo da educação ao longo da história: a educação em sentido *lato*, e a educação em sentido *estrito*. A primeira corresponde à forma da educação que se dá espontaneamente como consequência da práxis humana e do próprio processo de trabalho, conferindo-lhe a noção de educação em sentido amplo:

Considerada em sentido *lato*, a educação guarda significativa similaridade com a linguagem, pois também é um complexo universal, comparecendo em todas as formas de sociedade constituídas pelo homem. A educação é imprescindível em todos os modos de organização social porque sua função consiste em articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social (JIMENEZ E LIMA, 2011, p. 84).

Desta forma, a educação em sentido amplo tem caráter universal e está presente em todas as formas de sociedade, efetivando-se espontaneamente. Contudo, podemos inferir que em linhas gerais o complexo da educação tem sua gênese nas comunidades primitivas, onde a existência cotidiana dos seres humanos exigia o domínio sobre a realidade, a observação da natureza, e dos mecanismos de interação com a natureza, ou seja, exigia, em certo desenvolvimento histórico-social, uma capacidade humana de objetivação e subjetivação da realidade.

A educação em sentido *estrito* é a forma da educação assumida nas sociedades de classes, com o marco da propriedade privada dos meios de produção, e, portanto, com a definição de uma forma de educação escolar que atendesse aos fins da reprodução do capital. Segundo as autoras “surge por força da divisão de classes e é influenciada por interesses de classe” (LIMA E JIMENEZ, 2011, p. 88).

a um determinado grau de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que determina a sua consciência.” (MARX, 2007, p. 24).

Interessa-nos destacar que, o fato do surgimento de uma educação em sentido *estrito*, como esclarece as autoras, não significa a eliminação da educação em sentido *lato*, passando a constituir-se então como uma diferenciação no interior da educação em sentido *lato*, estabelecendo efetivamente uma relação de influência mútua entre ambas.

É com base nestes elementos, que podemos falar da educação na comunidade primitiva, na educação do indivíduo antigo, feudal, burguês: em cada modo de produção social, concretamente existente ao longo da história da humanidade, se erige uma educação em plena relação com o trabalho, obviamente esse processo não se dá sem contradições.

Ou seja, o complexo educativo altera-se substancialmente ao longo do desenvolvimento histórico, conforme as mudanças nas relações sociais de produção, o que reafirma a sua natureza ontológica, seu vínculo histórico com o processo de trabalho e o seu papel na reprodução social.

Segundo Ponce (1986, p. 18) a educação nas comunidades primitivas “não estava confiada a ninguém especial, e sim à vigilância difusa do ambiente”. O ensino “era para a vida e por meio da vida; para aprender a manejar a caça, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade” (Ibid., p. 19). Isto porque no modo de organização social deste período, o chamado comunismo primitivo:

A coletividade era assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres, da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida quotidiana e, portanto a acumulação de bens. (Ibid., p. 17)

Desta forma concebemos que a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade. No entanto, a partir do momento em que a comunidade primitiva passou a produzir mais que o necessário para seu próprio sustento, devido às modificações introduzidas na técnica – especialmente a domesticação dos animais e o seu emprego na agricultura - aumentando de tal modo o poder do trabalho humano - apareceu um excedente de produtos que

permitiu o intercâmbio desses bens, passando o trabalho do homem a adquirir certo valor.

As guerras que constantemente ocorriam entre uma tribo e outra passaram a servir também como maneira de recrutar força de trabalho humana, visto que quando uma tribo vencida outra, em vez de matar todos os membros da tribo perdedora, a tribo vencedora passava a transformar os prisioneiros de guerra em escravos. À medida que cresciam, por exemplo, os rebanhos, maior era a necessidade de indivíduos que cuidassem deles, portanto, incorporar indivíduos estranhos à tribo, para explorar o seu trabalho, era, ao mesmo tempo, necessário e possível. Estava inaugurada assim a primeira divisão da sociedade em classes distintas: senhores e escravos.

O trabalho escravo nas sociedades antigas aumentou o excedente dos produtos de que a comunidade dispunha o que possibilitou o comércio tanto entre tribos vizinhas como longínquas. Assim como as funções sociais nesta sociedade que passaram a ser hereditárias, a propriedade que era comum da tribo na comunidade primitiva, passou a constituir propriedade privada das famílias.

Lênin (*apud* MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 86) considera as classes sociais como agrupamentos de homens que:

Se diferenciam entre si pelo lugar que ocupam num sistema historicamente definido de produção social, pela sua relação (a maior parte das vezes fixada e consagrada pelas leis) com os meios de produção, pelo seu papel na organização social do trabalho e, portanto, pelos modos de obtenção pela importância da parte das riquezas sociais que dispõem. As classes são grupos humanos, um dos quais pode apropriar-se do trabalho do outro por ocupar postos diferentes em um regime determinado de economia social.

É, portanto, a propriedade dos meios de produção que determina o lugar dos indivíduos no interior das sociedades. É a partir dos diferentes lugares que ocupam frente ao processo produtivo, que podemos definir “classe social”, bem como é da distribuição e consumo dos bens produzidos que nascem as diferentes aspirações sociais e materiais das classes. É só a partir da divisão da sociedade em classes sociais com aspirações distintas, que podemos falar em lutas de classes, pois segundo Marx e Engels (2007, p. 40)

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor

feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em conflito.

É da forma de produção fundada na expropriação do trabalho de seus verdadeiros produtores que provém a luta de classes, dessa expropriação emana o antagonismo fundamental que perpassa a sociedade de classes: classes dominantes (exploradoras) de um lado, e classes dominadas (exploradas) de outro. Toda a forma como se organiza a sociedade, a propriedade dos meios de produção, dos meios de troca, e as diferenças sociais, em sociedades fundadas a partir de relações de expropriação do trabalho alheio, se originam deste antagonismo fundamental, quer dizer da situação de cada classe perante os meios de produção.

Se na sociedade primitiva a sociabilidade humana se fundamentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue, na sociedade que começou a se dividir em classes profundamente antagônicas - de escravos e senhores, servos e senhores feudais, exploradores e explorados, trabalhadores e capitalistas - a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: *a exploração do homem pelo homem*. Além disso, um conjunto de novas relações sociais entre as famílias, entre a própria tribo, entre homens, mulheres e crianças, valores e crenças etc, foram modificadas pelo marco da propriedade privada.

Desse momento em diante, os fins da educação, portanto, deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade primitiva, visto que desapareceram os interesses comuns a todos, sendo substituídos por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, “o processo educativo que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os “organizadores” - cada vez mais exploradores - e os “executores” cada vez mais explorados – trouxe a desigualdade das educações respectivas” (PONCE, 1986, p. 26).

Com o surgimento das relações sociais de exploração, dominação, submissão, com o advento da propriedade privada e com a diferença entre os indivíduos bem demarcada em relação ao lugar que cada um ocupa na produção, resultou que a educação não era mais confiada a orientação espontânea do

ambiente. Uma vez constituída as classes sociais; e o trabalho assumindo além do seu caráter concreto que produz valores-de-uso, o caráter de trabalho abstrato que produz valores-de-troca; passa a ser uma espécie de dogma pedagógico a conservação das classes sociais e, portanto, a manutenção de seus interesses particulares - especialmente o da classe dominante de manter a posse dos meios de produção, por meio do monopólio da força e da dominação ideológica:

O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se (PONCE, 1986, p.36).

Isso quer dizer que o processo de dominação de uma classe sobre as demais pressupõe uma série de complexos sociais que possibilitem a manutenção do seu poder de dominação.

A classe dominante sendo a que detém a propriedade privada dos meios de produção e o monopólio da força - o que já garante a sua reprodução econômica enquanto classe dominante - usa do aparato ideológico, político e jurídico como complexos mais sofisticados de dominação, como o são a religião, o Estado, a moral, o direito, a escola etc, para também dirigir politicamente as relações sociais e universalizar sua visão de mundo.

Com a mediação desses complexos, as classes dominantes conseguem homogeneizar posições ideológicas sobre a massa heterogênea e multifacetada dos indivíduos (LUKÁCS, 1981). Ou seja, a classe dominante, tende a deter também os meios necessários para universalizar sua visão de mundo e suas justificativas ideológicas a respeito da manutenção de relações sociais de produção baseadas na exploração, na submissão e opressão. Nas palavras de Marx (2009) “As ideias da classe dominante são em cada época as ideias dominantes” (p.72).

O caráter de classe da educação, inaugurado com a divisão da sociedade em classes, vai fazer parte da estrutura de todas as sociedades classistas, preocupando-se com a educação do ser antigo, feudal, até o momento mais atual que é a educação do indivíduo burguês de um lado e do trabalhador de outro, a fim de que a estrutura de dominação seja conservada.

Depreendem-se destes elementos, portanto, dois aspectos importantes para nossa análise que serão desenvolvidos nas subseções que seguem. Em primeiro lugar, que a educação como mediação para reprodução social tem na sua forma e conteúdo - com o marco da divisão social em classes antagônicas e, mais especificamente, na sociedade capitalista - um caráter desigual e, por isso, assume uma função social relacionada aos interesses particulares da classe social que dirige politicamente a sociedade capitalista, tornando-se a forma e o conteúdo de educação dominante.

Em segundo lugar, o caráter universal do complexo da educação aponta que sendo ineliminável do processo de continuidade do ser social, sempre vai existir nas diferentes formas sociais desenvolvidas ao longo da história da humanidade. Neste aspecto, reside o fato da educação ter um significado expressivo no desenvolvimento do ser social, ou seja, na passagem do ser meramente biológico ao do ser social, constituindo-se mediação fundamental para apropriação dos elementos culturais essenciais à humanização.

Outros complexos como a linguagem e a consciência, segundo Lukács, são fundamentais para a efetivação desta passagem, pois estando articulados, a educação constitui-se como fator determinante a aquisição da linguagem e à elevação da consciência de mera potencialidade à categoria social mediadora da continuidade da substância do ser social.

É com base nestes aspectos que trataremos a diante, em primeiro lugar do complexo da educação na sociedade capitalista, e em segundo abordaremos a educação como mediação do processo de tomada de consciência social.

2.2 Relação Trabalho e Educação na sociedade capitalista

No capitalismo, para garantir os interesses de reprodução social do capital, enquanto sistema *sociometabólico*, a educação assume o seu caráter *estrito*, cumprindo o papel de universalizar não só os interesses, anseios, valores e crenças da classe burguesa, como tornam estes constituintes fundamentais da sociabilidade capitalista, erigida a partir das relações de trabalho explorado e do conjunto de alienações geradas no seio das relações sociais capitalistas.

Da análise empreendida na subseção anterior, podemos destacar três aspectos fundamentais do complexo da educação, que nos ajudarão na compreensão do complexo da educação e as formas que assume na sociedade capitalista, são eles:

1. Seu caráter universal. A educação é um complexo ineliminável do ser social. Assume historicamente um papel cuja importância e significado para a reprodução social a tornam presente em toda e qualquer forma de sociedade humana. Obviamente, como um complexo que surge com o processo de trabalho, vai assumir funções específicas nos distintos modos de produção e reprodução social, existentes ao longo da história da humanidade.

2. Seu caráter específico. É uma categoria específica do ser social visto que somente os seres humanos podem ser educados (LUKÁCS, 1981, v. II, p. 152). É o único complexo social capaz de mediar a relação dos indivíduos com o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade no processo de humanização. Desta forma, se articula com a práxis social, mediando a relação entre os seres humanos. E como tal é complexo integrante e não alienável do processo de tornar-se humano dos indivíduos, isto é, essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade.

3. Seu caráter classista. Com a divisão da sociedade em classes, a educação passa a vincular-se a necessidades particulares e não mais aos interesses coletivos comuns a toda a sociedade.

Estes três aspectos se relacionam dialeticamente, assumindo formas diferentes nas distintas sociedades de classes existentes ao longo da humanidade. No entanto, é na sociedade capitalista, devido à complexificação das relações sociais de produção, que o seu caráter classista vai ser predominante em relação à forma assumida e a função exercida.

O caráter classista da educação, correspondente ao sentido *estrito* definido por Lukács (1981), é radicalizado no capitalismo, e torna a educação (sob a forma de escolas, universidades etc) um locus privilegiado para a reprodução da sociabilidade burguesa, das relações sociais capitalistas, ajustando os indivíduos ao que é posto no âmbito da produção. Segundo Lukács (1981) “uma vez surgidas as

sociedades classistas, qualquer questão pode ser resolvida em direções diversas: depende do ponto de vista de classe a partir do qual se busca a resposta para o dilema” (p. 127).

Por exemplo, o trabalhador explorado, expropriado dos meios de produção, concebe como natural e não absurda a exploração de uma classe sobre outra, julgando-a indispensável para a reprodução social, mesmo aqueles que acessam a educação escolar. Podemos nos questionar: porque isso acontece?

A educação na sociedade capitalista – em seu sentido estrito – assume forma e conteúdo que servem a disseminação dos interesses da classe dominante, que correspondem às necessidades do capital em seu processo de acumulação, mantendo a dominação não só em seu aspecto econômico político, mas também ideológico. Ou seja, a concepção de educação e os conteúdos que orientam a educação escolar no capitalismo correspondem ao que é necessário para a reprodução do sistema capitalista. Forma e conteúdo assumem então características distintas para a educação necessária a reprodução do capital e do trabalho.

Lukács (1981) vai decompor analiticamente o trabalho em dois momentos, que nos ajudará a compreender como que no capitalismo a existência do trabalho alienado funda uma sociabilidade que reduz o ser humano a uma coisa, distanciando-lhe da sua condição genérica, e até mesmo de si. O autor se refere ao trabalho em seu momento de objetivação e alienação (considerando que na atividade real estes momentos são inseparáveis), capacidades humanas que podem estar direcionadas tanto em sentido positivo, da *exteriorização*, quanto em seu sentido negativo do *estranhamento*.

Lukács chama de *exteriorização* a possibilidade humana de criação de objetos sociais, antes inexistentes na natureza. E chama atenção para o fato de que nem todas as objetivações humanas desempenham um papel positivo no desenvolvimento humano e, em determinadas situações históricas apresentam-se como verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento humano. Essas, Lukács denominou de *estranhamento*.

É na sociabilidade capitalista, por conta do trabalho alienado, que o estranhamento aparece com uma amplitude jamais vista, tornando as objetivações humanas *estranhas* ao próprio indivíduo que a produz. Para o autor reside aí a força

motriz da sociedade burguesa: a reprodução do capital se dá atrelada a esta condição de estranhamento.

O capital, como criação humana, passa a dominar a vida dos homens, em todas as instâncias da vida social, de forma que as ações humanas passam a estar prioritariamente atreladas às necessidades de valorização do capital. Mészáros (2002) afirma que o capital não é simplesmente uma entidade material, é uma forma incontrolável de controle social metabólico. Nas suas palavras:

(...) Desde as menores unidades do seu microcosmo até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais até aos mais complexos processos de tomada de decisões dos vastos monopólios industriais sempre em favor dos fortes contra os fracos” (MÉSZÁROS, 2005, p.96)

Para a classe que domina e dirige política e economicamente a sociedade, a educação tem como fim o seu desenvolvimento econômico e como meio a formação da classe oprimida e alienada que se dá a serviço da reprodução do capital. Esse processo (ao qual a classe trabalhadora é submetida), segundo Frigotto (2005), é também educativo. Mesmo sendo “deformador”, pois afasta o ser humano de sua humanização, ele educa disciplinando a classe trabalhadora para a subordinação a necessidade da classe que não trabalha, através da exploração do trabalho alienado. Conforme o autor, este processo configura-se como um princípio educativo negativo. Essa concepção de educação é coerente com a concepção de trabalho alienado dessa classe (a dominante), sua função é, portanto, formar para o trabalho alienado, daí que o seu foco direciona apenas para um lado, por isso unilateral, contrapondo-se ao desenvolvimento da integralidade, omnilateral.

Por isso o trabalhador, mesmo o que teve acesso à educação formal, concebe como natural a exploração do trabalho, numa condição de alienação. Além da escola, outras instituições vão cumprir esse papel “educativo” apontado por Frigotto (2005), no sentido da reprodução do capital.

Na próxima seção continuaremos discutindo como se dá o processo de alienação e sua relação com o conhecimento, para compreendermos como a educação da classe trabalhadora pode contribuir para o processo de tomada da consciência social (consciência para si).

2.3 Limites e possibilidades da Educação como práxis social para libertação

No outro polo, sob a perspectiva de bases opostas as mencionadas na subseção anterior, encontra-se a educação omnilateral. Devido ao caráter classista da educação, podemos encontrar a forma e conteúdo desta educação na sociedade capitalista, embora só possa ser erigida como a educação dominante com a superação do capitalismo, a abolição da propriedade privada, com o fim da exploração e do trabalho alienado.

A perspectiva de educação omnilateral, é concebida como a educação que considera o humano no seu potencial pleno, sendo capaz de unir mão e cérebro, trabalho e ciência em prol da emancipação humana, da formação integral de maneira que ciência/conhecimento e trabalho sejam de todos (LESSA, 2011).

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação integral do ser humano só será possível numa sociedade livre da exploração do trabalho. No entanto, as crises estruturais inerentes à sociedade capitalista, expõem cotidianamente a inviabilidade do capitalismo enquanto sistema organizador da sociedade humana.

O problema do emprego, o aumento das desigualdades, a retirada de direitos dos trabalhadores, o aumento da fome, a piora nas condições de vida, etc... Expressam as contradições do sistema de norte a sul do planeta, e abrem brechas para a construção de alternativas a este modelo, que se não for superado levará a humanidade a barbárie (MÉSZÁROS, 2011).

A construção dessa alternativa exige a tomada de consciência social dos trabalhadores, sendo a educação formal e não-formal mediações fundamentais no processo de tomada da consciência. Neste sentido, a relação com a produção e transmissão do conhecimento se dá numa perspectiva crítica, que possibilita o conhecimento das leis gerais que regem o sistema capitalista e as possibilidades históricas de superação deste sistema.

Destacamos, a partir da discussão empreendida nas seções anteriores, a definição de dois conceitos fundamentais da teoria marxiana, de *classe em si* e *classe para si*, que nos ajuda a compreender o processo de tomada de consciência, como uma potencialidade da educação da classe trabalhadora na sociedade atual. Muitas experiências de Educação do Campo e de Educação Popular bebem da

concepção de educação na perspectiva crítica, como instrumento para formação de sujeitos comprometidos com a transformação social numa direção revolucionária.

A definição de *classe em si*, é feita levando em conta o papel que determinado agrupamento(s) social(s) desempenha no processo produtivo, fato decorrente de sua existência econômica. A *classe para si*, pelo fato de sua existência econômica e psicológica, se define como a classe que já adquiriu consciência do papel histórico que desempenha, isto é como uma classe que sabe e projeta o futuro que aspira (PONCE, 1986; IASI, 2011).

A definição desses conceitos coloca para nós, que a grande tarefa para a classe que é dirigida política e economicamente (a *classe em si*) no capitalismo, é a de converter-se em *classe para si*. Como fazemos isso? Este é um grande debate, que perpassa os vínculos da classe com os processos educativos, de formação política, mas, sobretudo, tem como elemento central da tomada de consciência para si os processos organizativos, ou seja, a luta política em si. Esta perspectiva coloca em síntese dialética a consciência individual e a consciência de classe, que formam uma unidade a partir da diversidade de manifestações particulares.

Numa compreensão materialista histórica e dialética, o processo de consciência é visto, de maneira introdutória, como um desenvolvimento dialético, em que cada momento traz em si os elementos de sua superação, em que as formas já incluem contradições que, ao amadurecerem, remetem à consciência para novas formas e contradições, de maneira que o movimento se expressa num processo que contém saltos e recuos (IASI, 2011). Nas palavras de Marx em A Ideologia Alemã, “a consciência é naturalmente, antes de mais nada, mera conexão com as outras pessoas e coisas situadas fora do indivíduo que se torna consciente” (p. 43). Iasi (2011) classifica esta como a primeira forma de consciência, em que “a consciência seria o processo de representação mental (subjetiva) de uma realidade concreta e externa (objetiva), formada neste momento, através de seu vínculo de inserção imediata (percepção). Dito de outra maneira, uma realidade externa que se interioriza” (p. 14).

Nesta perspectiva, a consciência é gerada a partir e pelas relações concretas entre os seres humanos, e desses com a natureza, e o processo pelo qual, em nível individual, são capazes de interiorizar relações formando uma representação mental

delas (IASI, 2011). Segundo o autor, esta representação mental não é um simples reflexo da materialidade externa, mas a captação de um concreto aparente, limitado, uma parte do todo; ou seja, o indivíduo ao inserir-se no conjunto das relações sociais, capta apenas uma parte do todo, já que esse conjunto de relações sociais tem uma história que antecede a do próprio indivíduo e vai além dela, representando uma totalidade social. Esta primeira forma de consciência chega ao indivíduo pela vivência imediata das relações sociais.

No bojo da discussão que estamos tratando, que é a ação de converter-se em *classe para si* como um *processo* de tomada de consciência social, nos interessa compreender como este processo se relaciona com a educação da classe trabalhadora. Ainda que se relacione com diversos complexos sociais numa dada sociedade, por conta dos diversos níveis de consciência, é com o complexo da educação que este processo estabelece mediação fundamental.

Este fato decorre da constatação que outras formas de consciência chegam aos indivíduos não somente pela vivência imediata, mas chegam através do conhecimento sistematizado, na forma de pensamento elaborado, que busca compreender ou justificar a natureza das relações determinantes em cada época, e as leis que regem o funcionamento de determinada sociedade (IASI, 2011), abarcando uma visão do todo como uma totalidade social concreta.

De certo que a manifestação da consciência nestes termos, só agirá na concepção de mundo do indivíduo algum tempo depois, como fruto de um longo processo de formação.

É através da mediação do complexo da educação que os indivíduos acessam o conhecimento elaborado e sistematizado historicamente pela humanidade. Nas palavras de Saviani (1997), a educação é definida “como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (p. 13)”.

É pela mediação dos processos educativos que a realidade imediata com a qual o indivíduo tem contato na sua experiência cotidiana vai ser entendida como algo perfeitamente “natural”, que “sempre foi assim”... “sempre será assim”, ou vai ser compreendida para os indivíduos como fruto de um longo processo histórico, que sofreu diversas transformações ao longo do tempo e que, portanto, “nem sempre foi

assim mesmo”, “não é assim mesmo”, e está aberto a possibilidade de transformação.

Em diálogo com Iasi (2011), podemos inferir que esta forma de perceber a realidade como perfeitamente “natural” é a forma de manifestação inicial da consciência – alienação – e não a falta de consciência como diz o senso comum. É esta forma de consciência que será a base, o terreno fértil, onde será plantada a ideologia como forma de dominação na sociedade capitalista.

Como explicamos nos parágrafos anteriores, a classe dominante usa dos aparatos ideológicos para justificar as relações sociais de produção que garantem sua dominação econômica e a reprodução da sociedade capitalista. Para isso universalizam sua visão de mundo, suas concepções de educação, de família, de escola, de desenvolvimento, seus valores, etc; não sendo apenas ideias, mas estão concretamente ligadas as relações assumidas pelos indivíduos e pelas classes. Para Marx (A ideologia alemã) “as ideias dominantes nada mais são que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante, as ideias de sua dominação”. (p.72)

Assim, podemos compreender que na forma da sociedade capitalista, baseadas na propriedade privada e no trabalho assalariado, estão dadas as condições objetivas para que a atividade humana seja cada vez mais alienada e não humanizada (MARX, 2015). É a ideologia de dominação quem “deforma” o indivíduo que permanece alienado em sua condição de trabalhador assalariado, e não enxerga, para além da realidade imediata, que a sua condição de trabalhador está inscrita numa totalidade social historicamente situada, que não se explica por si só, mas no conjunto da história da humanidade.

As relações materiais produtoras de alienação são expressas no universo das ideias como ideologia, e segundo Iasi (2011) a vivência dessas relações produzem 3 níveis de alienação, sintetizados a seguir a partir das discussões do autor:

1. Na vivência do trabalho alienado, o ser humano aliena-se da sua própria relação com a natureza, visto que é através do trabalho que o ser humano interage com a natureza, quando vivencia relações em que o produto de seu trabalho lhe é algo estranho, não lhe pertence, a natureza se distancia.

2. Outro nível de alienação é o fato do trabalho deixar de ser a ação própria da vida para se tornar um meio de vida, ou seja, o indivíduo, na sociedade capitalista, trabalha para o outro (para o patrão). Dessa maneira, aliena-se de si próprio.
3. Ao alienar-se de si próprio, tornando-se coisa, mercadoria, possível de ser ele próprio vendido, o indivíduo se distancia de sua espécie, pois em vez de o trabalho tornar-se o elo deste indivíduo singular com a totalidade da humanidade da qual é constituinte e constituído, torna-se um meio individual de garantir a própria sobrevivência particular, alienando-se de sua espécie.

No processo de constituição da sociedade, uma série de valores foi sendo erigido de forma a manter a organização e a reprodução social, seja a partir da família e das relações afetivas que se estabelecem, seja no plano das relações sociais de produção.

Acontece que a alienação expressa na primeira forma de consciência, nesses três níveis citados acima, tem uma forte carga subjetiva e daí decorre a base necessária para a ideologia exercer uma dominação que se estabeleça também subjetivamente nos indivíduos. Ou seja, na materialidade dessas relações produtoras de alienação, os indivíduos, a partir dessas relações materiais, concebem ideias e valores subjetivos que correspondem às próprias relações concretas e particulares em que estão inseridos enquanto indivíduos.

Por exemplo, um trabalhador assalariado ao ser questionado sobre a possibilidade de uma forma de trabalho livre, é provável - caso não esteja envolvido em nenhum processo de organização política que lhe permita uma visão crítica da sua condição de trabalhador – que com um pouco de reflexão consiga imaginar esta outra possibilidade do trabalho como sendo possível apenas com a ausência de um patrão, mas rapidamente tenderá a responder que esta ideia é um pouco “inviável”, por supostamente achar que esta forma de trabalho é a única historicamente viável e que de certa forma permite a manutenção e reprodução da vida do trabalhador, logo concluirá “temos que trabalhar para viver”, seja da forma que for, com ou sem patrão. No entanto, é bem provável que este mesmo trabalhador não considere absurda a venda da força de trabalho ao patrão em troca de um salário, mas enxergue-a como algo “natural” e necessário.

Esta percepção generalizada da vivência particular não só deturpa a realidade, como está carregada de valores concebidos a partir das relações materiais estabelecidas pela forma como está organizada a sociedade. De certo, que na sociedade, os valores estão mediatizados pelas pessoas, que acabam sendo “*veículos de valores*” (ibid. p. 24), e, portanto, acabam sendo modelos com os quais os outros seres humanos se identificam, assumindo valores que muitas vezes não são seus, e o indivíduo vai construindo uma visão de mundo que julga como sendo própria. Segundo Gramsci (1987), apesar de sua aparente coerência, essa visão por não alcançar uma totalidade, acaba sendo acrítica e desistoricizada.

No caso da sociedade capitalista, a classe dominante além de deter a propriedade dos meios de produção, a posse dos aparatos ideológicos são condições objetivas para que o conjunto de valores sociais da classe capitalista (burguesa) seja universalizado como os valores dominantes que regem as relações de todos nesta sociedade. Consolida-se assim,

“uma concepção de mundo de tal forma alienada que faz do capital muito mais que do que o único futuro aberto à humanidade: faz do capital algo idêntico à humanidade. Ser humano e ser burguês passam a ser sinônimos, com todas as profundas consequências daí advindas para a luta de classes e para a potencialização do poder de dominação da burguesia” (LESSA, 2012, p. 37).

Desse modo a sociabilidade burguesa nos chega como um único modelo de relações sociais possíveis, estabelecidas “desde sempre” e para “sempre”. Entra aí a mediação do complexo educativo, com o papel cumprido pela escola historicamente, de servir a reprodução de valores e a manutenção de uma coesão social; que implica a formação para o trabalho (assalariado, alienado), a socialização nas escolas e universidades de um conhecimento que reforça a separação entre o ser humano e a natureza, que não dá conta de aproximá-los da sua dimensão genérica, criando explicações dicotomizadas e a-históricas da relação homem-natureza.

Ou nas palavras de Gramsci, explicações desagregadas e arbitrarias, que contribuem para a construção de um conhecimento sem vínculo com os problemas sociais gerados pela forma como as relações sociais se dão, e pela própria forma como a sociedade estão organizadas, como as desigualdades surgidas a partir da propriedade dos meios de produção, do uso da força etc, das contradições próprias do modo de produção capitalista.

Reside nestas contradições, a força propulsora de transformações. Ou seja, elas demonstram que a ideologia e as relações sociais de produção, apesar de formarem uma totalidade aparentemente complementares, correspondentes, possuem um movimento interno contraditório, formando na verdade um todo dialético, com forças contrárias agindo num mesmo fenômeno. Por mais elaborada que seja a ideologia, ela não se transforma em uma visão de mundo “petrificada”, pelo fato da contínua transformação da estrutura produtiva e das próprias relações sociais.

Com base nesses elementos podemos retomar o questionamento: considerando as contradições próprias do sistema capitalista, há possibilidade concreta de, nesta sociedade, a educação cumprir um papel no processo de tomada de consciência revolucionária da classe trabalhadora?

A perspectiva de uma educação crítica, que permita a elaboração e a transmissão de conhecimentos numa perspectiva questionadora, provocativa, crítica, etc, contribui para o processo de tomada de consciência para si. Segundo Gramsci (1987):

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo significa, portanto, torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. **O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício do inventário.** Deve-se fazer, inicialmente esse inventário. (p.12)

Ou seja, uma educação crítica, pode cumprir, mesmo nesta sociedade, a função de elevar o nível de consciência e também pode “ajudar ao sujeito da educação a ser também um sujeito com função social e política”, conforme Bogo (2016, p. 10).

No início desta subseção abordamos a Educação do Campo como projeto de educação crítica que se propõe, em sua gênese e vínculo histórico com a Educação Popular, formular e colocar em prática processos educativos que possibilitem o processo de tomada de consciência da classe trabalhadora e camponesa a respeito de seu papel histórico como a única classe possível de superar o capitalismo e construir um novo projeto de sociedade. Neste sentido, Caldart afirma que “[...] a perspectiva da Educação do Campo é a de educar o povo, as pessoas que trabalham no campo para que [...] assumam a condição de sujeitos do seu destino” (CALDART, 2002, p. 19).

O sentido desta formação crítica, embora contemple o sujeito individual, é sempre direcionada para o sujeito coletivo, enquanto classe social explorada pela classe dominante. Este direcionamento favorece a identificação de interesses comuns entre estes sujeitos coletivos. Gramsci (1978), explica esse processo afirmando que a compreensão crítica de que os sujeitos alcançam, é fruto da luta hegemônica que perpassa pelas dimensões da ética e da política, constituindo a força que une teoria e prática. Assim, a Educação do Campo como teoria e prática não se distancia da realidade, pelo contrário, a problematiza, coloca questionamentos, explica as relações estabelecidas para além da aparência e eleva este conhecimento ao nível de abstração teórica.

O desafio que colocamos nesta análise em diálogo com o objeto de estudo, está em como formar um educador do campo crítico, que seja capaz de colaborar na produção e transmissão de conhecimentos socialmente referenciados, como uma síntese entre os conhecimentos produzidos nas condições sociais e culturais da vida, do trabalho dos educandos, e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade.

A educação da classe trabalhadora numa perspectiva crítica pode contribuir para o processo de tomada de consciência social, na medida em que possibilite o acesso crítico ao conhecimento historicamente acumulado. A educação enquanto práxis educativa permite o movimento permanente de articulação das vivências do senso comum com o conhecimento elaborado, tendo como objetivo a superação da consciência ingênua e naturalizada.

Como já observava Gramsci:

“Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente)” (GRAMSCI, 1981, p. 18).

Este desafio apontado por Gramsci de “tornar crítica uma atividade já existente” exige que a formação do educador tenha uma sólida base teórica e epistemológica para que este possa ter condições de realizar o movimento permanente entre o particular e o universal, entre a estrutura e a conjuntura, entre a parte e o todo como elementos de uma totalidade histórica, e não como instâncias autonomizadas pela visão fragmentada de mercado e de suas ideologias naturalizantes e desistoricizadas. Estas tendem a reduzir a formação do educador a uma perspectiva subordinada às noções de competências que visam os resultados no mundo da “mercantilização das mercadorias” e a prática pedagógica a um tipo de ativismo vazio, sem vínculo com um projeto de sociedade.

Neste aspecto faz-se necessário uma crítica ao trabalho pedagógico que reduz a educação a um fenômeno de adaptação e de resolução de problemas tópicos que vão surgindo no cotidiano (que coincide com as recomendações dos organismos multilaterais para a educação dos países pobres: “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver”).

A ruptura tanto com o teorismo de uma formação acadêmica distante da realidade sócio-histórica quanto com o ativismo e do pragmatismo pedagógico que não consegue superar o mundo do senso comum, por mais bem intencionado que seja, exige a retomada da “categoria práxis” como fundamento da formação e da ação transformadora no plano histórico-social.

Adotar a categoria práxis como ponto de partida e como condição de superação das perspectivas teoricista e ativista, seja na construção do conhecimento seja no momento de sua difusão através das práticas pedagógicas, nos parece ser de fundamental importância para pensar uma educação para além do capital.

O conceito de práxis implica também necessariamente o conceito de sujeito. Uma atividade consciente, dirigida a um objetivo, supõe um ser consciente de si

mesmo, da matéria e o meio de sua atividade e do fim que deseja alcançar. No conceito de Marx encontramos um homem criador, que não só recebe impressões, mas que também as elabora, as interpreta, correlaciona, antecipa acontecimentos, esboça imagens e conceitos de objetos por produzir-se, cria formas e relações simbólicas para aplicações futuras.

O sujeito dentro do conceito de práxis é, por definição, um ser social. Sua manifestação de vida, ainda que não apareça sob a forma direta de uma manifestação de vida comum, que se desenvolve juntamente com outros indivíduos, é, no entanto, uma manifestação e confirmação da vida social. Ao mesmo tempo em que, através do exercício de sua atividade o homem se apropria dos objetivos exteriores, os pensa e valora, se objetiva a si mesmo.

A passagem da indeterminação à determinação, da “coisa em si” para a “coisa para si” corresponde à passagem da “práxis utilitária” à “práxis revolucionária”; do “senso comum” à “consciência filosófica”. A esse respeito, Kosik afirma que:

O impulso espontâneo da práxis e do pensamento para isolar os fenômenos, para cindir a realidade no que é essencial e no que é secundário, vem sempre acompanhado igualmente da espontânea percepção do todo, na qual e da qual são isolados alguns aspectos, embora para a consciência ingênua esta percepção seja muito menos evidente e muitas vezes imatura. Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma), porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana. A práxis utilitária cotidiana cria o “pensamento comum”. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, é o mundo da aparência. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade. É a projeção na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. A distinção entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade (KOSIK,1976, p.15).

O processo de desnaturalização da realidade fenomênica, tende a incidir de maneira crítica sobre a sociedade capitalista e a mercantilização de tudo - até mesmo da vida e dos bens naturais - como sendo fruto de um processo histórico, torna-se possível pelo desenvolvimento do materialismo histórico dialético, pois:

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade... o pensamento que destrói a

pseudoconcreticidade para atingir e concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real. A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência (KOSIK,1976, p.15-16).

Esta destruição da pseudoconcreticidade equivale para Gramsci ao momento da “catarsis” em que o domínio das estruturas de dominação e da práxis reiterativa ou repetitiva torna-se instrumento de uma nova forma ético-política e em fonte de novas iniciativas.

“Pode-se empregar a expressão ‘catarsis’ para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, à elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa também passagem do objetivo ao subjetivo e da ‘necessidade de liberdade’. A estrutura da força exterior que subjuga o homem assimilando-o e tornando-o passivo transforma-se em meio para a liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim(...) o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (GRAMSCI,1981, p.53).

A função da educação como a mediação que permite a produção e transmissão de conhecimentos socialmente referenciados, exige uma escola em que o trato do conhecimento, se dê a partir da unidade entre o par dialético teoria-prática. Articulação esta que não pode ser realizado pelas experiências fragmentadas subordinadas à lógica produtivista da atual forma histórica do capitalismo que reduz a educação à formação de competências e adaptações exigidas pelo mercado.

Retoma também a formação do educador, tanto do ponto de vista teórico e epistemológico quanto dos processos de trabalho de ensino e aprendizagem, para que este possa trabalhar e realizar com os educandos de modo permanente e profundo as articulações entre a práxis fragmentária do senso comum e uma práxis orgânica onde se fundem os conhecimentos do cotidiano e os conhecimentos elaborados de modo a garantir a construção de um saber unitário como síntese dos conhecimentos particulares e universais.

Assim, a educação pode assumir, na perspectiva classista, forma e conteúdo vinculados ao objetivo de formar sujeitos críticos, que contribua para a formação de

uma consciência social, que permita compreender as causas, desvelar as aparências e analisar a essência do funcionamento da sociedade e suas relações. O que significa buscar saber como funciona a sociedade para saber como é possível transformá-la. Quando essa forma de consciência se manifesta o indivíduo “toma como sua, a história da classe e do mundo. Passa a conceber um sujeito coletivo e histórico como agente da transformação necessária” (IASI, 2011, p. 35). Para Lukács (2007):

“ou a consciência torna-se espectador inteiramente passivo do movimento das coisas, sujeitos as leis no qual não se pode de maneira nenhuma intervir, ou considera-se como uma força que pode dominar o seu bel-prazer, subjetivamente, o movimento das coisas, em si despido de sentido (p. 92)”

Tomando a educação numa perspectiva crítica, em que a consciência é considerada uma força que pode dominar o movimento das coisas, e em diálogo com o objeto de investigação, algumas reflexões vão se desenhando para compreender melhor o caráter, assumido originariamente pela Educação do Campo na sociedade capitalista, e na particularidade da educação brasileira.

Uma primeira reflexão que podemos fazer é sobre o vínculo originário da Educação do Campo com a perspectiva da tomada de consciência social sobre as relações desiguais no acesso à educação, diferentes a trabalhadores e capitalistas/burgueses, a latifundiários e camponeses. A outra, diz respeito à necessidade, a capacidade e a possibilidade neste momento histórico, da classe trabalhadora formular, no seio das lutas de classes, perspectivas de educação vinculadas ao projeto histórico de superação da sociedade capitalista, que só interessa a própria classe dominada, como possibilidade ontológica de libertação da condição de exploração e opressão a que está submetida.

Ou seja, diante dessas reflexões, podemos pensar a Educação do Campo numa perspectiva crítica, que contribui para a tomada de consciência social da classe trabalhadora. No entanto, ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira a Educação do Campo incorporou contradições que complexificaram a sua relação com o Estado e com o projeto de sociedade da classe trabalhadora. Trataremos dessas questões com mais profundidade nos capítulos seguintes, e analisaremos mais a frente a experiência de Educação do Campo no Ensino

Superior desenvolvida pela LEDOC/CFP, tomando como referência a concepção de educação crítica que discutimos aqui.

De certo, a análise marxiana sobre a gênese do complexo da educação apresenta outros elementos ainda mais aprofundados, no entanto, nos limites do nosso estudo e considerando os objetivos perseguidos, abordamos apenas os aspectos que nos parecem essenciais para fundamentar a análise do complexo da educação e sua possibilidade ontológica de contribuir no processo de tomada de consciência social da classe trabalhadora.

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

(...) a emancipação das classes trabalhadoras tem de ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras (...) (Marx e Engels)

Abordaremos neste capítulo os vínculos históricos entre a Questão Agrária brasileira e a Educação do Campo, tratando de observar o movimento histórico e dialético das relações sociais de produção que vem sendo estabelecidas no Brasil, desde o marco inicial da luta pela terra entre colonizadores e povos originários, com o objetivo de explicar como a Educação do Campo é uma proposição crítica à realidade material do campo brasileiro, feita a partir da tomada de consciência dos trabalhadores organizados a respeito dos interesses antagônicos entre aqueles que motivados pelo interesse lucrativo das terras brasileiras tratou de privatizá-las e transformá-la em mercadoria- a base da circulação de capital, e aqueles que despossuídos então da terra, se viram obrigados a venderem sua força de trabalho. Desde então, há mais de 500 anos a sociedade brasileira vem sendo estruturada submetendo os interesses daqueles que trabalham aos interesses daqueles que dominam politicamente o Estado capitalista, sendo, portanto, as ideias dessa classe as que dirigem a educação e as instituições dessa sociedade.

3.1 A Questão Agrária no Brasil e a educação no meio rural

No artigo “Brasil: 500 anos de luta pela terra”, Fernandes (2001) traça um breve panorama histórico sobre as lutas pela terra no Brasil, remontando os marcos da resistência camponesa nos mais de cinco séculos de história do país. O autor apresenta o fato que em todos os períodos da história os camponeses estiveram em luta para entrar e permanecer na terra, construindo assim diferentes estratégias de lutas e organizações ao longo da história. Segundo o autor:

Desde as lutas messiânicas ao cangaço. Desde as Ligas Camponesas ao MST, a luta nunca cessou, em nenhum momento. Lutaram e estão lutando até hoje e entrarão o século XXI lutando. Desde as capitanias hereditárias até os latifúndios modernos, a

estrutura fundiária vem sendo mantida pelos mais altos índices de concentração do mundo. Esse modelo insustentável sempre se impôs por meio do poder e da violência. (FERNANDES, 2001)

O autor traz ainda uma importante contribuição para o debate ao diferenciar a luta pela terra da luta pela reforma agrária, para nos atentar sobre o fato de que a luta pela terra é uma política que nasceu com o latifúndio, enquanto a luta pela reforma agrária ganhou força com o advento das organizações camponesas, com destaque para as Ligas Camponesas em fins da década de quarenta. Muito embora, apesar de constituírem-se em períodos históricos distintos, a luta pela terra e a luta pela reforma agrária foram-se configurando no cenário brasileiro como expressão da concentração fundiária, da grande desigualdade e da exploração inerentes ao desenvolvimento da sociedade capitalista.

Este cenário de lutas por terra no Brasil, presente desde a colonização, traz à tona uma série de marcos históricos que alicerçaram a base da alta concentração fundiária e promoveram as principais mudanças nos modelos de desenvolvimento do país, desde a constituição do latifúndio até a recente expressão do capitalismo agrário, o agronegócio.

A discussão sobre a Questão Agrária do Brasil é muito recente se comparada ao debate internacional, onde se destacam os escritos de Marx (1996) sobre o processo histórico que possibilitou a transição do feudalismo a implantação do capitalismo, e as transformações que se operaram a partir daí no meio urbano e rural europeu. A partir do clássico socialista, Kautsky (1980) deu continuidade a esta tradição, com a publicação do livro “A Questão Agrária”, buscando entender como a lei do capital opera no campo e os desdobramentos na agricultura.

Outro estudo que merece destaque a nível internacional, são os elaborados por Lênin (1980 e 1982) a partir de uma interpretação marxista do desenvolvimento da agricultura na Rússia e nos Estados Unidos no início do século XX. Embora abordem períodos históricos diferentes e realidades distintas, estes estudos têm em comum a compreensão de que a “Questão Agrária” é um elemento central no entendimento de como se constituiu a propriedade privada nas sociedades e de como ela é fundamental para a manutenção do sistema capitalista.

Não é nosso objetivo aprofundar neste estudo o debate feito nas obras citadas, no entanto citamos os estudos com a finalidade de destacar como a

“Questão Agrária” é um debate fundamental para a luta da classe trabalhadora em todo o mundo e, portanto, não se restringe as análises sobre Educação do Campo. Contudo, a Educação do Campo como conceito é uma abstração que adquire concretude e materialidade na Questão Agrária, entendida aqui como as questões referentes às relações sociais de produção, a estrutura de propriedade da terra, a forma como se produz e os interesses e conflitos que decorrem das relações entre os diferentes grupos que ocupam determinado território em determinado período histórico.

Além disso, a concretude da Educação do Campo também está presente nas lutas por terra e território travadas pelos grupos sociais que denunciam a propriedade da terra como a responsável pela concentração fundiária e pelas consequentes desigualdades sociais presentes no nosso país, seja no âmbito econômico, político, cultural, social ou educacional, como fica evidenciado nas desigualdades educacionais que marcam a chamada “educação rural” e até mesmo a ausência dela, quando consideramos os altos índices de analfabetismo rural.

Segundo Stédile (2011) os estudos sobre a Questão Agrária no Brasil foram sendo elaborados somente a partir da década de 60, sobretudo como necessidade política e sociológica dos partidos e organizações políticas da época, visto que os estudos que abordavam esta temática eram poucos. Para nós interessa conhecer não só a “realidade agrária” brasileira, no que diz respeito à posse, a propriedade e ao uso da terra, mas principalmente os problemas que foram constituindo-se enquanto “Questão Agrária” na relação de disputa entre o projeto de desenvolvimento do capital para o campo de um lado e a luta e resistência do campesinato de outro (Figura 4).

Figura 4. Quadro comparativo entre "Campo do Agronegócio" e "Campo da Agricultura Camponesa".
 Fonte: Molina, Jesus (Orgs.), 2004, p.85.

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
Monocultura	Policultura
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para a exportação
Cultivo e criação onde predominam as espécies exóticas	Cultivo e criação onde predominam as espécies nativas e da cultura local
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia de exceção com elevados níveis de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza
Competitividade e eliminação de emprego	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano-rural
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação rural	Paradigma da Educação do Campo
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada – festa, danças, poesias, músicas, jogos
AGRO-NEGÓCIO	AGRI-CULTURA

Corroborando com este quadro, Fernandes (2008) define dois paradigmas de desenvolvimento para o campo em disputa na sociedade de classes: o da Questão Agrária e o do Capitalismo Agrário. Segundo o autor:

O Paradigma da Questão Agrária denuncia a violência da exclusão e da expropriação [...] a solução está no enfrentamento ao capitalismo e por essa razão o mercado é amplamente renegado. O Paradigma do Capitalismo Agrário constata a exclusão e expropriação [...] a solução está na integração com o capital [...] o mercado capitalista é venerado pelos estudiosos desse paradigma". (FERNANDES, 2008, p. 45)

Concordamos com o autor quando afirma que o conhecimento desses paradigmas é de fundamental importância para que as pesquisas nesta área não prescindam das questões que permeiam as disputas de projetos de desenvolvimento para o campo a todo vigor nesta sociedade capitalista, sobretudo a questão da concentração fundiária, das relações de trabalho e do avanço do agronegócio no campo brasileiro.

A partir desses dois paradigmas (FERNANDES, 2008) é possível entender o projeto de educação aliado ao projeto hegemônico do capital e como os

camponeses e trabalhadores em luta vem construindo uma proposta contra-hegemônica (Figura 4).

Ao afirmarmos que a materialidade histórica do conceito de Educação do Campo está no entendimento da Questão Agrária brasileira, queremos dizer que existe uma relação historicamente situada entre os interesses do desenvolvimento capitalista para o campo e o sentido que a classe dominante atribui à uma educação que sirva a estes interesses, seja no campo ou na cidade.

Tomando como referência a abordagem feita nos volumes intitulados “A Questão Agrária no Brasil”, é importante destacar alguns elementos da história da apropriação da terra no país, que para nós é imprescindível no entendimento de como se dá historicamente a oposição entre os projetos de desenvolvimento para o campo e a relação deste com os processos educativos, para elucidar como o trabalho – categoria fundante do ser social – é também, em última análise o fundamento das relações sociais, educativas e de produção.

No que diz respeito ao período de 50.000 a.C a 1500 d.C – a corrente hegemônica de interpretação da evolução da Questão Agrária no Brasil, afirma que o processo de ocupação do território brasileiro, se deu através das correntes migratórias que vieram da Ásia, cruzaram o Alasca e ocuparam o continente americano. Os registros fósseis de vestígios humanos e instrumentos de trabalho, encontrados no Estado do Piauí e datados desse período, reafirmam esta interpretação.

A historiografia registra que o modo de vida das populações que habitavam nosso território era baseado na formação de grupos, de maioria nômade que se dedicavam basicamente à caça e a pesca, extração de frutas, fazendo uso coletivo dos bens naturais que atendiam às necessidades imediatas de sobrevivência do grupo. Os historiadores consensuam que esse contexto coletivo era o que se conhece como comunismo primitivo, sendo assim, não havia a propriedade privada dos bens naturais. A educação neste período responde a outras necessidades sociais, como a de socialização e comunicação entre os diferentes grupos sociais e a natureza, mediados pelo processo de trabalho.

O período de 1500 d.C a 1850 d.C é marcado pelas grandes navegações, devido à expansão do comércio marítimo europeu. Decorrente desse processo, o

território brasileiro foi invadido e dominado, sofrendo um processo de aculturação dos povos originários e a posterior inserção da lógica do capitalismo mercantil, recém nascido na Europa, nas relações de troca que foram sendo estabelecidas ao longo da colonização entre portugueses e povos originários.

A propriedade da terra neste período estava alicerçada na concessão de uso das enormes extensões de terra que pertenciam a Monarquia e, portanto eram gerenciadas pela Coroa. Com o objetivo de estimular o investimento de capital na produção de mercadorias necessárias para a exportação, o Brasil foi dividido em capitânicas hereditárias entre capitalistas-colonizadores com disponibilidade de capital e o compromisso de produzir mercadorias na colônia para serem exportadas para o comércio europeu. Como estas eram grandes extensões de terra, era comum serem divididas por seus donatários em pequenas sesmarias, para facilitar, sobretudo a administração destas. Neste período não havia de fato a propriedade privada das terras, o que não dava o “direito” de seus proprietários a transformar em mercadoria, ao contrário a posse de terras era dada por direito hereditário.

Outro aspecto fundamental é sobre as relações de trabalho neste período que era baseado na exploração da força de trabalho escrava para o plantio da cana de açúcar, do algodão, do gado, do café, da pimenta do reino e do cacau, configurando assim o território brasileiro como um importante agroexportador de mercadorias destinadas ao mercado europeu. De acordo com Stédile (2011) este modelo foi denominado pelos historiadores como modelo agroexportador, em que toda a produção agrícola era organizada tendo em vista a exportação, estando baseado na manutenção do latifúndio e intensificação das monoculturas.

O processo de colonização não foi aceito de forma pacífica pelos povos originários. Podemos destacar, por exemplo, a Confederação dos Tamoios (1554-1567) como uma reação de vários povos (Guaianases, Carijós, Camacauans, Aimorés e Goitacases) liderada pelos tupinambás em defesa da manutenção de seu território. Os portugueses, no entanto, mantiveram sua dominação pelo território expulsando os indígenas de suas terras, escravizando-os, utilizando-se da violência e da persuasão. É importante destacar que a violência não era somente física, outro exemplo de dominação sobre os indígenas foi o processo de catequização feito pelos Jesuítas como uma forma de dominação cultural e ideológica.

Além dos povos indígenas, os povos africanos também foram escravizados no processo de colonização. Em decorrência do tráfico negreiro que movimentava mercadologicamente as grandes potências européias, os povos africanos foram trazidos ao Brasil para servirem de mão-de-obra escrava. Sabemos que onde há exploração, há sempre luta e por isso os povos africanos também não aceitaram passivamente e resistiram de diversas formas, entre elas o Quilombo dos Palmares é uma das experiências de resistência mais famosas, tendo ocorrido no século XVII no atual estado de Alagoas.

Segundo Bogo (2014) durante esse período a escola cumpriu uma função pouco significativa no que diz respeito à formação da força de trabalho canvieira e cafeeira. Assim, as relações entre a educação e o projeto de desenvolvimento para o campo na perspectiva do recém-surgido capitalismo, eram ainda pouco desenvolvidas no Brasil.

O período que se segue a partir de 1850 nos traz uma leitura importante sobre a dinâmica do capitalismo em nível mundial e a forma como este se relacionava com os outros países do mundo, influenciando diretamente na dinâmica social dos países colonizados, como o Brasil. Uma questão fundamental diz respeito às transformações nas relações de trabalho, com a substituição pela coroa portuguesa do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, o que já vinha sendo pressionado pela Inglaterra para atender as demandas do desenvolvimento industrial.

Esta mudança impulsionou a elaboração da primeira “Lei de Terras” em 1850, que além de garantir a propriedade privada das terras, impedia que os futuros libertos tivessem acesso a terra e se tornassem proprietários. Esta lei torna a terra legalmente uma mercadoria, proporcionando assim à transformação da terra em objeto de negócio.

Segundo Stédile (2011) com a promulgação da Lei Áurea em 1888 vários escravizados abandonaram o trabalho agrícola e migraram rumo as cidades em busca de alternativas. Com o comércio de terras tendo sido institucionalizado no Brasil, vários terrenos nas cidades já eram propriedade privada dos capitalistas, e os negros recém libertos eram impedidos pela Lei de Terras de se apossarem delas, surgindo assim as primeiras favelas. A “Lei de Terras” marca assim, a

regulamentação do latifúndio no Brasil e a fundamentação jurídica que permanece sendo base legal para a manutenção da estrutura injusta de propriedade de terras no país.

Outra questão importante diz respeito à chegada de imigrantes europeus no país, onde, devido à crise do trabalho escravo e do modelo agroexportador, as elites usaram como estratégia para repor a mão de obra escrava no país fazer uma grande propaganda na Europa atraindo camponeses renegados em seus países de origem, pelo avanço do capitalismo, para o trabalho agrícola nas grandes propriedades.

A partir de 1930 o cenário brasileiro é marcado pela crise do modelo agroexportador, surgindo assim o modelo de industrialização dependente, na conceituação dada por Florestan Fernandes, “o que significa do ponto de vista da Questão Agrária a subordinação econômica e política da agricultura à indústria” (STÉDILE, 2013). Este modelo significou a introdução na agricultura de máquinas e ferramentas produzidas em grande escala pela indústria.

A década de 1930 também é marcada por um cenário que tinha como pano de fundo um quadro de instabilidade econômica e política que é instalado a nível internacional, com a primeira grande crise cíclica do capitalismo em 1929 e com a ascensão de movimentos de extrema direita como o Nazismo e o Fascismo.

No Brasil, há uma nova correlação de forças sociais, com organizações políticas que tinham interesses diametralmente opostos, como a Ação Integralista Brasileira (AIB), com objetivos claramente antidemocráticos e anticomunistas de um lado e a Aliança Nacional Libertadora, com objetivos antimperialistas e democráticos de outro. Esse período, também chamado de “Estado Novo”, como denomina alguns historiadores, explicitou a continuação da forte relação entre o funcionamento da sociedade brasileira com a Europa. Conforme Bezerra Neto durante o Estado Novo (1937-1945), diversas medidas políticas e administrativas revelaram a sintonia de Vargas com os governos totalitários europeus. No aspecto educacional, a nova Constituição outorgada, manteve princípios anteriores e procurou dar ênfase ao trabalho manual, orientada pela tendência capitalista “de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado” (NETO, 2003, p. 89).

Em consonância com o modelo de desenvolvimento adotado no país, começaram a surgir a partir da década de 30 programas de escolarização da população campesina com forte caráter instrumental e utilitarista, sobretudo para facilitar o acesso a créditos rurais e a dar aos camponeses uma qualificação profissional, no que tange as necessidades que o novo modelo de industrialização dependente demandava. É desse período, por exemplo, o surgimento das primeiras indústrias produtoras de insumos para a agricultura.

Calazans (1993) destaca que a partir da década de 1940 vários programas, voltados à educação rural, surgiram no país, desde programas sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, da Educação e Saúde, até os que estavam sob a tutela de organizações norte-americanas, como a Comissão Brasileiro-Americana de Educação de Populações Rurais (CBAR) (CALAZANS, 2013).

Em meados da década de 1950 a recém-surgida agroindústria de alimentos promove, juntamente com a industrialização do país, o êxodo rural intensificando a pobreza e das desigualdades no meio rural.

Nas décadas que se seguem a partir de 1960, os interesses do capital externo intensificaram sua atuação com o projeto de desenvolvimento para o campo denominado de “modernização conservadora”, onde o interesse fundamental era implantar um sistema tecnificado na agricultura que aumentasse sua dependência dos setores industriais.

Dessa forma, os Estados Unidos da América em reação ao avanço das idéias socialistas, sobretudo na América Latina com as vitórias da Revolução Cubana, buscaram intervir com o programa “Aliança para o Progresso” que atuava principalmente a partir do órgão de planejamento e desenvolvimento regional brasileiro – a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), cujo plano de ação destina recursos para a área educacional, particularmente para os setores direcionados ao treinamento vocacional agrícola e industrial.

Esse período também é marcado pelo forte desenvolvimento de programas voltados a assistência técnica e extensão rural, que juntamente com a modernização conservadora, ou “Revolução Verde” como ficou conhecido, intensificou a idéia de “transformação dos agricultores em consumidores de mercadorias industrializadas, e

de preparar parte da força de trabalho agrícola, deslocando-a posteriormente para o meio urbano para contribuir com a produção industrial” (BOGO, 2014, p.187).

A chamada “Revolução Verde” constitui-se assim como uma grande articulação com o capital internacional, visto os interesses corporativos das multinacionais em controlar a produção, distribuição e comercialização de sementes, insumos e venenos. Este processo de modernização conservadora mudou a base técnica dos meios de produção utilizados pela agricultura e promoveu uma integralização da produção primária de alimentos e matérias primas a vários ramos industriais, como as indústrias de cana e álcool, propiciando assim as bases para a implantação do atual modelo de desenvolvimento para o campo: o agronegócio.

O desenvolvimento do capital, no campo, através do Agronegócio, associa diversas frações de capital que articulados compõem a empresa de exploração do trabalhador camponês e se apropria dos bens naturais, privatizando-os, tornando-os mercadorias.

Sob a égide do Agronegócio, o campo brasileiro foi inserido na dinâmica da modernização conservadora. Essa inserção do campo no projeto de modernização da agricultura, embora na percepção coletiva pareça ser recente, segundo Campos (2011), teve início no pós-Segunda-Guerra Mundial. Porém, somente a partir de 1970, com a sua expansão foi que houve a transformação na base técnica da produção agropecuária e na dinâmica das relações sociais no campo, bem como a maior integração entre agricultura e indústria começou a ser notada (CAMPOS, 2011, p. 104).

É nesse período também, conforme a autora, que surge a presença do Estado no apoio à agricultura tanto relacionado ao crédito, quanto a infraestrutura. A partir desse período, o campo brasileiro, que tinha como base as condições disponibilizadas pela natureza (solo, clima, relevo) e as construídas a partir das experiências (sementes adaptadas, tecnologias simples), o que se configurava como dependência interna passou a ser dependente de condições externas. A substituição das condições naturais pelas artificiais, que gerou a dependência de insumos industriais e tecnologias avançadas, alterou também a característica e o destino da produção. Assim, de acordo com a referida autora, o campo, de produtor de alimento

para o autoconsumo passou a ser produtor de mercadoria, o que levou a necessidade de industrialização da própria agricultura.

Porém, segundo Campos (2011), não são apenas essas inversões que caracterizam as mudanças decorrentes do avanço do capitalismo no campo. A mesma destaca além dos mencionados aspectos técnicos, os impactos ambientais, a distribuição da população e a divisão do trabalho. Nesse contexto são identificados como frutos da modernização da agricultura “o aprofundamento das desigualdades sócioespaciais e econômicas e a permanência do latifúndio” (CAMPOS, 2011, p. 103).

Entretanto, a imagem do agronegócio projetada na mídia é invertida. Isso, de acordo com a autora relaciona-se com a necessidade de justificativas para ações de apoio que os governos oferecem continuamente para este setor. A fim de ocultar os impactos negativos e justificar os recursos destinados ao agronegócio, este é elevado através das mais diversas formas de comunicação, a condição de “força motriz da economia brasileira”. Nesse cenário sua imagem é sempre relacionada ao Produto Interno Bruto (PIB) e, por conseguinte, ao desenvolvimento do país. Porém, a mesma destaca que por trás dos números das “superstars” propagandeados tanto pela mídia quanto pelo governo, há muitas contradições, a exemplo da falta de simultaneidade e de equivalência entre o apoio do Estado ao agronegócio e as populações pobres mediante programas compensatórios, inclusive as desterritorializadas pelo próprio agronegócio.

Campos (2011, p. 107), destaca que os empresários do agronegócio, no intuito de esconder o caráter de classe, tem se apresentado apenas como sujeitos econômicos. No entanto, como detentores de uma força política dominante, atuam no Poder Legislativo e no Executivo influenciando sobre as leis, as decisões governamentais (municipais, estaduais e federais) e produzindo ideologia.

Para Delgado (2010) o agronegócio vai além de uma estratégia econômica, articulando-se no que ele denomina como um “pacto de poder” Para construir ideologicamente uma hegemonia pelo alto – da grande propriedade fundiária, das cadeias agroindustriais muito ligadas ao setor externo, e das burocracias de Estado (ligadas ao dinheiro e à terra), tendo em vista realizar um peculiar projeto de acumulação de capital pelo setor primário (DELGADO 2010, p. 63).

Segundo o autor este modelo organiza-se em vários aparatos ideológicos e de Estado, ausentes na “modernização conservadora”:

1. Uma bancada ruralista ativa, com ousadia para construir leis casuísticas e desconstruir regras constitucionais;
2. Uma Associação de Agrobusiness, ativa para mover os aparatos de propaganda para ideologizar o agronegócio na percepção popular;
3. Um grupo de mídias – imprensa, rádio e TV nacionais e locais, sistematicamente identificado com formação ideológicas explícita do agronegócio;
4. Uma burocracia (SNCR) ativa na expansão do crédito público (produtivo e comercial), acrescido de uma ação específica para expandir e centralizar capitais às cadeias do agronegócio (BNDES);
5. Uma operação passiva das instituições vinculadas á regulação fundiária (INCRA, IBAMA E FUNAI), desautorizadas a aplicar os princípios constitucionais da função social da propriedade e de demarcação e identificação e da terra indígena;
6. Uma forte cooptação de círculos acadêmicos impregnados pelo pensamento empirista e completamente avesso ao pensamento crítico. (*ibidem*, p. 64)

Esta síntese elaborada por Guilherme Delgado é importante, dentre outros aspectos, para evidenciar a diferença entre o pacto estabelecido na ditadura militar, em que a modernização conservadora foi imposta brutalmente e o pacto de poder estabelecido em torno do agronegócio a partir dos anos 2000, por meio de arranjos ideológicos para convencer a população de que o “*agro é tech, o agro é pop, o agro é tudo*”.

Leite e Medeiros (2014) apresentam um perfil atual do agronegócio nos países, dando ênfase a outros aspectos, além dos abordados, que julgamos importantes nessa compreensão. De acordo com os autores, o agronegócio caracteriza-se pelo controle de áreas cada vez maiores e pela forte concentração de empresas de controle internacional. Garcia (2009, p. 63), chama atenção para outra característica, “o agronegócio se move de região para região, sendo esta mobilidade uma das estratégias mais evidente desse setor”. Já Leite e Medeiros (2012, p. 84) descreve o processo de privatização dos bens naturais, como marcado pela verticalização: os grandes grupos controlam hoje a produção de insumos, o armazenamento, o beneficiamento e a venda, sendo sua estratégia desenhada com base na própria dinâmica de inserção nos mercados internacionais.

No caso da soja, por exemplo, segundo os autores, até 1995, a Cargill era a principal empresa, no Brasil, com a maior capacidade de esmagamento deste grão. Conforme Leite e Medeiros (2012), dois anos depois, mediante o processo de fusões e associações, a ADM, Bunge e Dreyfus-Coimbra passaram a desempenhar o mesmo papel que a Cargill. Dessa forma, em 2004, o grupo composto pelas referidas empresas ampliou o percentual de controle para trinta plantas industriais e, em 2010, toda ela junta (Bunge, Cargill, ADM, Dreyfus e Maggi) dominavam o equivalente a “50% do esmagamento da soja; 65% da produção de fertilizantes; 80% do volume de financiamento liberado para o cultivo do grão; 85% da soja produzida nos países; 95% das exportações *in natura* da soja brasileira; e 8,1% das exportações nacionais” (LEITE; MEDEIROS, 2014, p. 84).

A Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) realizou um estudo que culminou num dossiê apresentado a sociedade brasileira, em 2012. Neste documento, encontram-se dados que evidenciam essa expansão do agronegócio, no termo referente a empresas comerciais que atuam como intermediárias entre empresas fabricantes e compradoras, numa operação de exportação ou de importação, contexto da denominada “reprimarização da economia, do alargamento das fronteiras agrícolas para a exportação de *commodities*, da afirmação do modelo da modernização agrícola conservadora e da monocultura químico-dependente”.

Nos últimos dez anos, o mercado mundial de agrotóxicos cresceu 93%, o mercado brasileiro cresceu 190%. Em 2008, o Brasil ultrapassou os Estados Unidos, e assumiu o posto de maior mercado mundial de agrotóxicos. Na última safra, que envolve o segundo semestre de 2010 e o primeiro semestre de 2011, o mercado nacional de agrotóxicos movimentou 936 mil toneladas de produtos, sendo 833 mil produzidas nos países, e 246 mil importadas (ANVISA; UFPR, 2012). Em 2010, o mercado nacional movimentou cerca de US\$ 7,3 bilhões e representou 19% do mercado global de agrotóxicos. Em 2011 houve um aumento de 16,3% das vendas, alcançando US\$ 8,5 bilhões, sendo que as lavouras de soja, milho, algodão e cana-de-açúcar representam 80% do total das vendas do setor (ABRASCO, 2012, p. 13).

Numa ação articulada, o modelo do agronegócio promove o controle do comércio agrícola por grandes grupos transnacionais (como a Cargill, Bunge, Monsanto, Syngenta, Bayer, entre outras); o estímulo à padronização da exportação

dos produtos agrícolas, priorizando a produção na forma de monocultivos extensivos que exigem grandes quantidades de veneno e a difusão do uso das sementes transgênicas, colocando a soberania alimentar e a biodiversidade em ameaça. Toda essa evolução, no Brasil e no mundo, é imperativo ao desenvolvimento do modo capitalista de produção.

Bogo (2014) destaca as constantes inovações produzidas por esse modelo agrícola para manter o padrão de consumo de mercadorias tecnificadas e sua relação com a formação educacional para atender as novas demandas desta produção. Conforme Bogo (2014)

“com o avanço do agronegócio, que a educação, como na Revolução Industrial, ganhou importância, justamente porque estão ocorrendo profundas mudanças estruturais na base produtiva. As escolas técnicas públicas visam preparar a força de trabalho especializada para manejarem os meios de produção e as tecnologias avançadas que o capital introduz no processo de acumulação”. (p. 287 e 288)

Neste sentido, destaca como exemplo a questão da aviação agrícola utilizada na pulverização de lavouras no Brasil, onde as empresas que financiam o setor possuem os seus técnicos formados em escolas formadas para este fim.

O panorama histórico sobre a Questão Agrária nos faz entender o cenário em que emerge a chamada “Educação Rural” e as preocupações das elites patronais em promover, a partir de determinado período histórico, uma educação que estivesse a serviço do desenvolvimento latifundiário, e como forma de domesticação dos trabalhadores que tinham acesso a escola, tanto no campo, quando na cidade. Nas palavras de Soares (2001) “as preocupações do patronato com a educação para os trabalhadores partem de uma perspectiva salvacionista, latifundista e assistencialista”.

Percebemos que os objetivos que nortearam as parcas políticas oficiais de educação para as populações camponesas têm se baseado na extensão dos serviços educacionais urbanos aos povos do campo, o que se traduziu nas políticas de Educação rural implementadas no Brasil até a década de 1990 (CALAZANS, 1993), produzindo uma educação extremamente precarizada.

Apesar das mudanças, no que diz respeito ao modelo de desenvolvimento, a história de luta dos movimentos sociais populares, nos mostra que o problema da concentração fundiária até os dias de hoje não foi resolvido.

Com base no que foi exposto, reiteramos que os estudos que tenham como base a educação dos povos do campo, efetivamente, não podem prescindir da apreensão da categoria da Questão Agrária, o que permite entender como o território camponês tem se materializado e, sobretudo se movimentado produzindo lutas e resistências ao longo da história. Concordamos com Vendramini (2007) sobre a necessidade de considerarmos a “dialética presente, passado e futuro”, para não cairmos em um isolamento dos fatos sociais, o que significa dizer que as particularidades precisam ser estudadas em uma totalidade conceitual, como um conhecimento em desenvolvimento que busca ao máximo se aproximar do real.

Nesse sentido, é fundamental reafirmar o caráter de classe da educação, pois a Educação do Campo, ao contrário do que muitas perspectivas sustentam, não é uma mera desconstrução linguística, esvaziada de contexto histórico.

Ao contrário, é a historicidade que carrega, as relações que a suportam e principalmente a luta de classes que se expressa no campo e na cidade, com a disputa de projetos educacionais e de sociedades antagônicas, que revelam a concretude desta categoria teórica que imprimiu na história da Educação Brasileira um movimento real e contraditório que, se não fosse as iniciativas populares de *intelectuais orgânicos* da classe que se proporam a reconstituir os ‘fios’ desta história, jamais comporiam a historiografia educacional como categoria teórica.

3.2 A constituição da Educação do Campo

Diante do exposto, perceberemos que no campo brasileiro, coexiste junto ao projeto da elite agrária, outro projeto idealizado pelos (as) trabalhadores (as) organizados em movimentos, cuja direção é contrária ao primeiro. Há diferenças tanto na gênese, quanto nos meios e nos fins. É contrário a este modelo de Educação Rural e a realidade precarizada das escolas localizadas no campo que se organizaram e se levantaram os movimentos sociais do campo no Brasil, lutando por uma Educação do Campo, que seja pautada pelos interesses da classe trabalhadora.

Assim os trabalhadores do campo afirmam uma proposta de Educação do Campo como projeto de educação dos trabalhadores do campo organizados em diversos movimentos. Esse projeto considera a singularidade histórica dos

camponeses que no contexto do campo requer uma intencionalidade política e pedagógica específica contrapondo as iniciativas de Educação Rural, contrapondo, sobretudo a visão capitalista que enxerga o campo como produtor e consumidor de mercadorias.

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de desenvolvimento capitalista que combina latifúndio e agronegócio, pois estes são os principais responsáveis pela exclusão e morte dos camponeses. A Educação do Campo numa nova perspectiva está associada à reforma agrária, à agricultura camponesa e à agroecologia (CALDART, 2004).

Caldart (2012, p 259-260) afirma que a Educação do Campo é uma prática social e que na expressão do seu nome residem características que identificam a consciência de mudança. Entre elas destacam-se: a luta articulada por políticas abrangentes que envolvem a educação, a terra e o território, a Reforma Agrária, o trabalho, a cultura e a soberania alimentar; o reconhecimento de que a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional e sim das práticas e das lutas contra-hegemônicas dos (as) trabalhadores (as) e que, por isso, há imposição da teoria e da análise contínua e rigorosa da realidade concreta; a definição da escola como objeto central das lutas e reflexões pedagógicas; reconhecimento do importante papel que a escola deve desempenhar na formação dos trabalhadores (as) no processo de apropriação e produção do conhecimento teórico-prático que lhes é necessário.

Nesse sentido, a luta dos trabalhadores (as) pela escola vai além do âmbito do direito legal. Ela se justifica para, além disso, porque a escola, nessa perspectiva, e o lugar onde os conhecimentos produzidos pelos sujeitos, nas suas diversas interações, se encontram com os conhecimentos que são produzidos historicamente pela humanidade (os conhecimentos científicos) para serem resinificados tanto na dimensão prática, como na intelectual. Assim, Caldart (2012, p. 260) afirma que esses trabalhadores reconhecem que os seus companheiros (as) educadores (as), são os principais sujeitos responsáveis pela formulação pedagógica e pelas transformações da escola. No sentido de compreender a preocupação desses sujeitos para com a referida formação, Gramsci (2001), dá uma explicação que traduz essa ação prática dos (as) trabalhadores (as): Todo grupo social, nascendo

no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 10).

Nesse sentido, como grupo social, os trabalhadores (as) do campo buscam construir, mediante a educação escolar, as estratégias de formação nessas dimensões apontadas por Gramsci, (2001). Nessa perspectiva, exigem da escola um processo formativo em que os sujeitos dessa formação, ao mesmo tempo em que se apropriam do conhecimento, se distanciam das possibilidades de assimilação do ideário e da conduta forjada pela classe dominante.

Complementando, Araújo (2016, p.30) reafirma que “[...] não faz sentido falar de educação do campo se ao mesmo tempo não aliar sua construção ao projeto de sociedade e conseqüentemente do modelo de desenvolvimento do campo que se pretende construir”. De acordo com a autora:

No contexto de contradições no campo brasileiro esboçam-se conseqüentemente as disputas pelo projeto de educação a ser desenvolvido no campo; a classe dominante do campo organizada propõe um projeto educativo para os trabalhadores integrarem e assumirem o seu modo de vida como único possível. Do outro lado, a classe trabalhadora organizada nos diversos movimentos sociais e sindicais concebe a educação como estratégia auxiliar na formação de seus sujeitos tendo em vista a transformação social. A partir do exposto, pode-se perceber que o termo educação do campo está em disputa não só com o poder estatal que dele se apropriou teoricamente para dar uma nova roupagem a educação rural, (através de programas como o PRONATEC e outros), mas também com o agronegócio que tem na educação uma possibilidade de convencer as populações de que o projeto capitalista é o único possível (ARAUJO BOGO, 2016, p. 30).

Neste sentido os povos do campo defendem uma educação calcada nas bases de uma agricultura camponesa popular, o que significa contrapor ao modelo capitalista que financia a construção de conhecimentos na perspectiva da produção de estratégias técnico-científicas para ampliar a margem de lucro, transformando assim patrimônios da humanidade, como as sementes em mercadorias. Caldart (2009) sintetiza que:

“uma das características constitutivas da Educação do Campo é a de se mover desde o início sobre um “fio de navalha”, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as

contradições do território estrito da pedagogia, mas das lutas de classe, particularmente de como se desenvolvem hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade. (...)

Pelo exposto, percebe-se que, embora a ideia de uma educação para a classe trabalhadora do campo tenha como foco as políticas públicas nos marcos da esfera do Estado, o movimento tem clareza de que ela (a Educação do Campo), nesse contexto (da sociedade capitalista), não é o ponto de chegada.

3.3 A Questão Agrária e a Educação do Campo na Bahia

A pesquisa foi realizada no estado da Bahia, e de forma mais específica na abrangência do Recôncavo da Bahia, Território de Identidade, que abriga a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Por esta razão, faz-se necessário contextualizar alguns elementos históricos deste território no que tange, sobretudo, a configuração da Questão Agrária neste estado, focalizando este território, até chegarmos ao contexto da pesquisa em si, que é a Licenciatura em Educação do Campo/CFP.

Como explicitado em capítulos anteriores, compreende-se por Questão Agrária neste estudo as questões referentes às relações sociais de produção, ou seja, como e de que forma se produz no campo (GERMANI, 2010).

Assim, para entender a Questão Agrária, faz-se necessário partir do pressuposto que o acesso à terra, a propriedade e o uso das terras são elementos centrais para este entendimento. Como relações sociais de produção, a Questão Agrária se materializa através das mudanças e conflitos econômicos, culturais, sociais e políticos que definem a maneira como a terra é organizada para a produção, estando, portanto, diretamente relacionada ao modo de produção de determinada sociedade, e neste caso específico de nosso tempo, a expansão do capitalismo no campo.

A alta concentração da estrutura da propriedade da terra revela, também, as contradições e está na base das tensões e conflitos que historicamente marcam o campo brasileiro. O recente Censo Agropecuário, realizado em 2017, apresentou, conforme a Tabela, um confronto dos resultados estruturais dos Censos Agropecuários de 1975 a 2017, confirmando a permanência da alta taxa de

concentração fundiária, se observarmos a área total (ha) e o número de estabelecimentos existentes.

Por serem ainda, dados preliminares, não tivemos acesso ao, para fins de comparação neste estudo, aos dados mais recentes que demonstram os estabelecimentos com dimensão igual ou superior a 1000ha na Bahia. Neste sentido, focalizaremos nos dados do último censo, que apesar de não serem tão atuais, expressam um conjunto de contradições presentes na estrutura fundiária do Brasil.

A Questão Agrária, compreendida em sua dimensão territorial, expressa uma contradição estrutural do modo de produção capitalista, que para se reproduzir precisa concentrar os meios de produção (neste caso, a terra e a água) e explorar a força de trabalho.

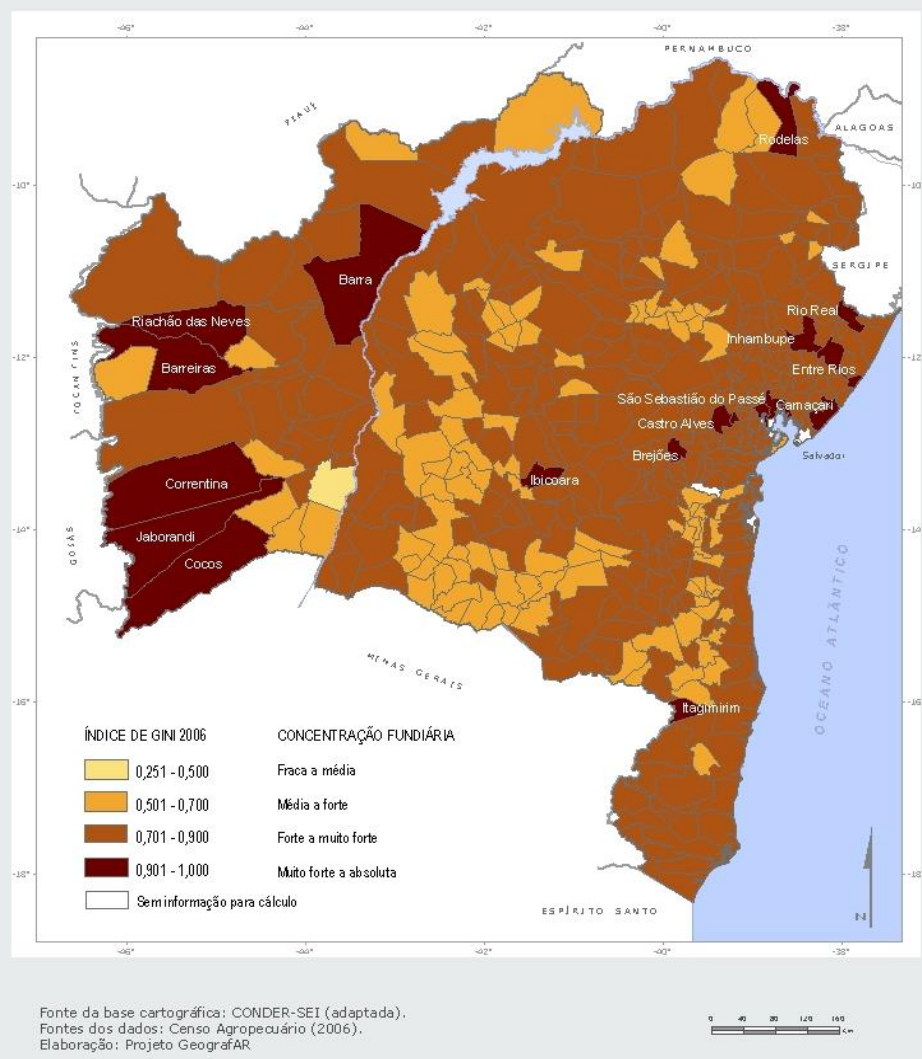
A leitura dos dados para o estado da Bahia, com base no Censo de 2006 indicam que o grupo de área de menos de 10 ha manteve-se quase inalterado, correspondendo a 57,31% dos estabelecimentos e detendo 4,68% da área, enquanto o grupo de área acima de 1000ha registrou uma ligeira queda passando a representar 0,45% dos estabelecimentos, correspondendo a 35,61% (IBGE, 1995/96 e 2006).

Outro importante elemento da realidade social que expressa relações com a concentração fundiária é o Índice de Gini, que dentre outros aspectos, indica a distribuição de um bem, nesse pedaço da terra, apresentando valores que variam de 0 a 1, sendo que quanto mais o resultado aproxima-se de zero, menor é o grau de concentração, e ao contrário, quanto mais se aproxima de 1 maior é o grau de concentração. Com base nos dados dos Censos, constatamos um alto índice de concentração da terra na Bahia, confirmando os índices apresentados no Censo Agropecuário, no que tange a estrutura fundiária.

O mapa abaixo demonstra a espacialização da concentração da terra, com base no Índice de Gini (2006), elaborado pelo Projeto Geografar, ao constatar que em alguns municípios a área cadastrada é maior que a superfície dos municípios.

Figura 5. Mapa de Espacialização da concentração de terras na Bahia. Fonte: Geografar.

ESPACIALIZAÇÃO DA CONCENTRAÇÃO DA TERRA NA BAHIA COM BASE NO ÍNDICE DE GINI 2006



Para entender a questão agrária brasileira, especialmente na Bahia, outro dado que ajuda é o fato de que no que diz a estrutura da propriedade privada da terra, parte significativa destas são terras devolutas, ou seja, são patrimônio público que está sendo apropriada individualmente como mercadoria. Conforme aponta Germani (2010) mais de 55% do território baiano está nesta situação.

É a ação dos Movimentos Sociais de Luta pela Terra e Território, quem denuncia para a sociedade a necessidade do INCRA vistoriar muitas terras devolutas que são ocupadas ilegalmente por grandes proprietários, empresas etc. É no processo de luta pela terra, que as ocupações de terras feitas pelos movimentos

sociais acabam por descobrir muitas destas terras. Além disso, muitas Comunidades Negras Rurais e Quilombolas, e Comunidades de Fundo e Fecho de Pasto estão assentadas em terras devolutas, o que facilitaria a identificação.

Este contexto evidencia que a luta pela terra no Brasil e na Bahia, perpassa historicamente por relações de poder conflituosas e enfrentamentos entre aqueles que lutam para acessar a terra ou permanecer nela, como um direito inalienável a todo e qualquer cidadão, e aqueles que detêm grandes extensões de terra concentradas e na maior parte das vezes improdutivas.

Numa sociedade como a nossa, em que estas relações de poder estão intrinsecamente relacionadas com a classe social a que pertence determinado indivíduo, e sendo a classe social entendida aqui como o agrupamento das pessoas de acordo com a situação que ocupam frente ao processo produtivo, isto é, frente aos meios de produção, fica evidente que aqueles que detêm os meios de produção, nesse caso a terra e os bens naturais provenientes dela, ocupam também um lugar na divisão social do trabalho, sendo, portanto os “patrões/latifundiários”.

De outro lado, aqueles que frente ao processo produtivo, estão submetidos a exploração da força de trabalho por aqueles que detêm os meios de produção, são os trabalhadores/camponeses, portanto, aqueles para quem o acesso à terra, foi historicamente negado e usurpado desde o processo de invasão europeia até os dias atuais sob o julgo da grilagem de terras devolutas.

Está materializado neste movimento a luta de classes a partir da qual, os interesses de detentores dos meios de produção, nesse caso aqui os latifundiários/proprietários de grandes extensões de terra, estão em contradição com os interesses daqueles que desprovidos dos meios de produção (da terra, da água etc) lutam para acessar a terra ou para nela permanecer. É a partir desta materialidade que os sujeitos se organizam politicamente em movimentos e organizações sociais do campo, seja na luta pela terra como fazem os trabalhadores rurais sem terra, seja na luta na terra empreendida pelos povos e comunidades tradicionais.

Na Bahia, diversas são as realidades da forma como a questão agrária se estrutura, pois como vimos está diretamente relacionada com os aspectos da

concentração fundiária, expressando-se, portanto, nos diversos municípios a partir das formas de acesso à terra e concentração fundiária.

Neste contexto, são também diversas as formas de luta que se dão, seja no que diz respeito a luta pelo acesso à terra em si, a luta pelo reconhecimento e regularização de terras quilombolas no estado, a luta de pequenos camponeses para permanecer em suas terras, a luta de trabalhadores rurais sem terra, a luta de comunidades indígenas pela demarcação e retomada de seu território, a luta de ribeirinhos e pescadores diversos pela permanência em seus territórios, a luta de comunidades de fundo e fecho de pasto pela regularização fundiária de suas terras.

No que diz respeito ao acesso a educação, no Estado da Bahia o universo de escolas é composto por 12.874 estabelecimentos, sendo 4 federais, 114 estaduais, 12.696 municipais e 60 privados. Segundo o Censo de 2010 existe uma diferenciação na caracterização das escolas municipais do campo: escolas Quilombolas, conforme estabelecido 8 de 20/11/2012 do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombolas; escolas indígenas, conforme estabelecido pela Resolução no 3 de 10/11/1999, do Conselho Nacional de Educação – que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; escolas de assentamentos da Reforma Agrária, que são escolas situadas em áreas de Assentamentos da Reforma Agrária e que se inserem nas prerrogativas do PRONERA, obedecendo as diretrizes definidas pelo Decreto no 7352 de 4 de novembro de 2010; escolas não diferenciadas, são todas as demais escolas cuja predominância do público atendido não se enquadra nas especificidades tratadas pelas categorias apresentadas anteriormente, sendo, contudo, moradores das áreas rurais.

A Bahia, segundo dados do INEP - 2011, tem um quadro de cento e cinquenta e dois mil e trezentos e dezesseis (152.316) professores atuando na educação básica. Desse total de professores, quarenta e sete mil setecentos e quarenta e seis (47.746) estão trabalhando nas escolas rurais. Esta parcela dos professores, portanto, corresponde a cerca de 30% dos professores baianos. No entanto, segundo dados do relatório gerado pelo projeto Azimute/SEI, em três municípios não constam dados de professores ligados a escolas rurais: são eles – Madre de Deus, Barro Preto e Livramento de Nossa Senhora.

A proporção entre o número de professores atuando no campo é bem menor quando comparada a urbana, porém é inverso o número de escolas em que estes professores trabalham, ou seja, são oito mil e três (8.003) escolas urbanas e doze mil trezentos e cinquenta e seis (12.356) escolas rurais. O que indica uma proporção de 3 professores para cada escola rural. Trata-se de um aspecto que suscita o contexto das escolas rurais: estabelecimentos pequenos com classes multi e bisseriadas e professor unidocente. São dados representativos da educação básica escolar rural e instigam a pensar sobre as dificuldades dos docentes para o trabalho didático-pedagógico e a questionar sobre uma possível opção pelo barateamento da educação rural.

Estes dados permitem questionar se a redução na contratação de professores para as escolas rurais não estaria relacionada ao fechamento de estabelecimentos de ensino no meio rural da Bahia (nucleação), o que resultou na transferência de estudantes do campo para as escolas no meio urbano.

A quantidade de matrículas no Ensino Médio, através dos dados do INEP, reforça os dados do Censo de 2010, do IBGE, para todo o País, que demonstram que cerca de oito milhões de jovens, morando em regiões rurais, enfrentam dificuldades de acesso à escola, em consequência da não oferta de vagas para este nível de ensino.

No que se refere às condições internas e externas das escolas rurais na Bahia, o quadro abaixo sintetiza um pouco da visão geral:

Figura 6. **Condições das escolas rurais em relação à estrutura. Elaboração da autora. Fonte: Diagnóstico da Educação do Cambo - SEC BAHIA, 2016.**

Estruturas necessárias para funcionamento das escolas	A escola dispõe?
Energia Elétrica nas escolas	96,35% já dispõe
Abastecimento de Água	24,46% não dispõe de água encanada, sendo abastecidas por poços, cisternas ou caminhões pipa
Esgoto e sanitários	5% de escolas rurais inexistente esgotamento sanitário
Prédios escolares	21,70% apresentam salas de aulas improvisadas 30,97% dispõe de bibliotecas 26,23 possui sanitários externos funcionando em condições críticas 25,15% dispõem de quadras de esporte 29,78% dispõem de espaços destinados à recreação
Mobiliário Escolar	40% das escolas rurais enfrentam problemas graves no que diz respeito a um mobiliário mínimo adequado
Transporte Escolar	30% das escolas cujos estudantes estão sendo atendidos por veículos sem condições necessárias para prestar serviço adequado e seguro
Aquisição da Alimentação Escolar	48,72% das escolas rurais estaduais declararam comprar os gêneros componentes do cardápio escolar de agricultores familiares

As escolas rurais encontradas no Estado da Bahia expressam, na sua absoluta maioria, como as escolas rurais ainda permanecem com um mínimo de infraestrutura, muito próxima da concepção de educação rural concebida historicamente ao longo de todo o séc. XX.

Os dados do Censo 2010 revelaram ainda a existência de aproximadamente 900 mil pessoas, dentre as mais de 3 milhões que vivem no meio rural, na condição de analfabetas. Em relação à formação dos professores, sobretudo nas escolas rurais, é indicada a necessidade de investir na formação destes profissionais a fim de completarem a formação superior, pois os dados do INEP revelam a existência de 208 professores ainda com formação apenas do ensino fundamental. No caso das escolas urbanas, é necessário despertar-lhes a atenção para as populações

remanescentes do meio rural, cujos valores comunitários devem ser preservados e cuja história deve ser reconstituída como base de formação de todas as classes trabalhadoras do Brasil.

Segundo o Diagnóstico feito pela Secretaria de Educação do Estado a respeito da Educação do Campo, revelou que cerca de 50% das Secretarias Municipais de Educação não dispõem ainda de uma Coordenação de Educação do Campo. Diante disso, indica-se como medida de primeira ordem estimular junto às Secretarias Municipais de Educação a criação do setor, e a constituição de um Fórum Municipal de Educação do Campo, integrado por representações dos movimentos sociais existentes no Município para contribuir na dinamização da educação do campo.

De fato, indicam a permanência de uma desigualdade estrutural no que diz respeito ao acesso à educação de qualidade pelas comunidades camponesas, quilombolas, indígenas. Revelam também que a política do autoritarismo coronelista ainda ronda os municípios interioranos, embora não mais existam os coronéis, mas há a repetição desta prática quando da escolha dos gestores escolares, por exemplo, sem qualquer participação das comunidades, ou ainda, na insuficiência de organização administrativa que permita o acesso das escolas rurais da Bahia aos mais diversos programas e políticas, na forma pouco criteriosa como se adquire a alimentação escolar.

Segundo o Diagnóstico da Educação do Campo, há que se destacar, no entanto, as experiências exitosas de Educação do Campo em muitos assentamentos de Reforma Agrária onde há marcada atuação dos Movimentos Sociais do Campo, Organizações políticas diversas e Institutos, entre outros, que desenvolvem ações na perspectiva da Educação do Campo, colocando a escola em movimento e pautando um novo modelo de escola.

Como podemos destacar as experiências do Movimento de Organização Comunitária, do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), que conta com a produção de livros didáticos voltados para a Agricultura Familiar do semiárido, as Redes de Escola Família Agrícola, as Escolas de Agroecologia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a exemplo da Escola Florestan Fernandes e o Colégio Milton Santos, ambos Arataca, a Escola Técnica de

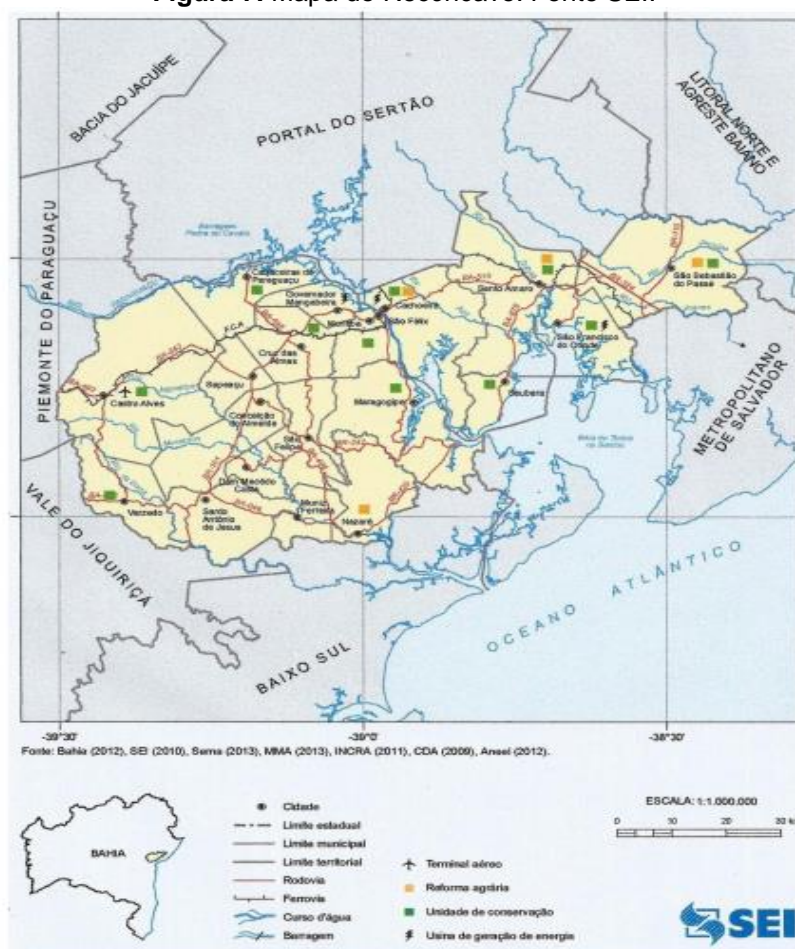
Agroecologia Luana Carvalho no Baixo Sul, e a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto no Extremo Sul da Bahia. As práticas pedagógicas desenvolvidas nestas experiências constituem referências importantes a serem estudadas na formação dos professores da Educação do Campo.

No caso específico desta pesquisa focalizaremos o olhar para alguns dados e fatos históricos que configuram a Questão Agrária no Recôncavo e no Vale do Jiquiriçá, visto que esta é a maior área de abrangência dos sujeitos que estudam na Licenciatura em Educação do Campo/CFP e abriga o Centro de Formação de Professores da UFRB onde é oferecido o curso. Desde o início do processo de ocupação territorial, a população dos municípios que compõem ambos territórios mantém uma intensa relação com o campo e com a produção agrícola em si.

3.3.1 O Recôncavo Baiano

O Recôncavo Baiano é uma extensa e fértil região que tem como entorno a Baía de Todos os Santos, conforme a figura abaixo.

Figura 7. Mapa do Recôncavo. Fonte SEI.



Os dados sobre o seu povoamento revelam a presença de povos originários de diversas etnias que habitavam este território ainda antes da colonização, com destaque para os tupinambás, os kariri e sabujás.

Após o processo de colonização, o Recôncavo passou a servir de entreposto comercial para o principal porto, produzia e abastecia a capital com os itens de primeira necessidade e com os produtos de exportação. A conexão entre Salvador, então capital da Colônia, e o Recôncavo transformou a área numa região economicamente importante, no centro da atividade açucareira e grande produtora de gêneros alimentícios durante todo período colonial.

No Recôncavo, em meados do século XVI, as terras foram divididas em sesmarias e pouco a pouco engenhos foram instalados e ao seu redor a igreja ia instituindo as paróquias, e no final do século XVII a região dessas paróquias

comumente transformaram-se em municípios. A questão da sua delimitação é complexa e discutida tanto por estudiosos quanto por autoridades administrativas:

O Recôncavo foi sempre mais um conceito histórico que mesmo uma unidade fisiográfica [...] A unidade do Recôncavo provinha e provém [1959] das relações mantidas de longa data entre suas várias porções com vocação e atividade diferentes (Recôncavo canavieiro, Recôncavo fumageiro, Recôncavo mandioqueiro e da cerâmica, sem falar nas zonas pesqueiras beirando mais proximamente o litoral, e do Recôncavo ao norte da cidade, servindo-a de lenha e carvão vegetal). Salvador presidia a esse espaço, coordenando as suas funções diretoras. (SANTOS, 1998, p. 62-65)

A mais recente regionalização da Bahia estabelece o programa chamado “Territórios de Identidade” 17 que atualmente é um marco relevante para a execução de diversas políticas públicas de desenvolvimento local. O Recôncavo, composto por 19 municípios, é reconhecido como um dos 27 Territórios (Figura). No entanto, se respeitar os limites históricos e culturais do Recôncavo, seria formado por mais 20 municípios, incluindo, entre outros, Salvador e a região metropolitana, assim como ilha de Itaparica (BRANDÃO, 2007).

A Questão Agrária neste Território é uma das expressões históricas de como se desenvolveram as cidades e a expressão de duas estruturas sociais em conflitos: o campesinato (com sua diversidade de sujeitos) e a agricultura capitalista. Este conflito é fruto da contradição estrutural do capitalismo que produz riqueza de um lado e expande a pobreza e miséria do outro.

Neste sentido, concordamos com Fernandes (2005) que:

um conflito por terra é um confronto entre classes sociais, entre modelos de desenvolvimento, por territórios. O conflito pode ser enfrentado a partir da conjugação de forças que disputam ideologias para convencerem ou derrotarem as forças opostas. Um conflito pode ser esmagado” ou pode ser resolvido, entretanto a conflitualidade não. Nenhuma força ou poder pode esmagá-la, chaciná-la, massacrá-la. Ela permanece fixada na estrutura da sociedade, em diferentes espaços, aguardando o tempo de volta, das condições políticas de manifestações dos direitos. [...] Os acordos, pactos e tréguas definidos em negociações podem resolver ou adiar conflitos, mas não acabam com a conflitualidade, porque esta é produzida e alimentada dia-a-dia pelo desenvolvimento desigual do capitalismo (p. 26).

Historicamente, o território seguiu a lógica predominante no Brasil, de desenvolvimento de uma agricultura de exportação, com a concentração de

engenhos de açúcar e extensa produção de tabaco, ainda que em algumas áreas deste território a agricultura especializou-se na produção de mandioca para o mercado local (ANDRADE, 2013). O conjunto desta agricultura é historicamente escravista (BARICKMAN, 2003), no entanto, mesmo sofrendo alterações na sua estrutura agrária, notadamente após a abolição, a agricultura no Recôncavo ainda é marcada por estes resquícios da colonização e continua focada nas produções de açúcar, fumo e mandioca, ao longo de todo o século XIX (BARICKMAN, 2003) e XX (LEÃO, 1987).

A predominância deste tipo de agricultura para exportação configurou o modo e a maneira como se produzia nas terras do recôncavo. Até os dias atuais a presença da indústria de fumo é fator importante a ser analisado quando observamos os dados da concentração fundiária nos municípios desta região e diz muito sobre as relações sociais de produção estabelecidas neste território. Além disso, as indústrias de papel e celulose, bem como a petrolífera, de um lado e o grande número de comunidades tradicionais, quilombolas, e de assentamentos de reforma agrária, são expressões contraditórias do modo como a terra é acessada e a maneira como se dão as relações de trabalho nestes territórios.

De acordo com o banco de dados do Projeto GeografAR (2011), e com base no Censo Agropecuário de 2006, foi elaborada a Tabela abaixo que mostra o Índice de Gini dos municípios deste território.

Tabela 7. Índice de Gini dos municípios do TI do Recôncavo. Elaboração da autora. Fonte: IBGE, 2006 e GEOGRAFAR, 2011.

Municípios	Índice de Gini (2006)
1. Castro Alves	0,902
2. Cruz das Almas	0,758
3. Cabaceiras do Paraguaçu	0,836
4. Conceição do Almeida	0,847
5. Cachoeira	0,904
6. Dom Macêdo Costa	0,803
7. Governador Mangabeira	0,708
8. Maragogipe	0,777

9. Muniz Ferreira	0,816
10. Muritiba	0,757
11. Nazaré	0,879
12. São Felipe	0,749
13. Saubara	inconsistência de dados
14. Santo Amaro	0,911
15. Sapeaçu	0,969
16. São Félix	0,749
17. Santo Antônio de Jesus	0,841
18. São Francisco do Conde	0,983
19. São Sebastião do Passé	0,865
20. Varzedo	0,79

Nestes dados, podemos identificar as taxas elevadas de concentração fundiária na maioria dos municípios, estando São Francisco do Conde, Sapeaçu, Santo Amaro, Cachoeira e Castro Alves muito próximo do índice máximo de concentração.

Segundo o Censo Agropecuário de 2006, o número total de estabelecimentos do Recôncavo é de 28378 que ocupam uma área de 282.488 (ha).

Tabela 8. Número de estabelecimentos e área no Recôncavo. Elaboração da autora. Fonte: IBGE, 2006.

Em termos gerais, esses dados mostram uma forte tendência à concentração fundiária no Recôncavo. Quando observamos a classe de área abaixo de 2ha

RECÔNCAVO		Menos de 2ha		De 2 a 100 ha		Mais de 100ha	
Estab.	Área ha	Estab.	Área ha	Estab.	Área ha	Estab.	Área ha
28,378	282,488	17.343 (61%)	13.107 (5%)	10.581 (37%)	102.087 (36%)	454 (2%)	165.749 (59%)

(estabelecimentos minifundiários) notamos o alto número de estabelecimentos (61%) que expressa-se no alto número de agricultores que residem nas áreas rurais, no entanto, estes ocupam apenas 5% da área total. De outro lado, os estabelecimentos de mais de 100ha são em número de 454 (2% do total) e ocupam uma área de 165.749 ha (59%), demonstrando a continuidade histórica do que acontece no Brasil: muita terra com pouca gente, e pouca terra com muita gente.

O acesso à terra no Recôncavo se dá de diversas formas, seja através da reforma agrária e regularização fundiária em acampamentos e assentamentos; projetos de crédito fundiário; regularização de territórios de comunidades quilombolas e tradicionais, seja também como meeiros, posseiros, configurando-se como um território que devido a sua composição diversa de sujeitos sociais convivem com distintas modalidades de acesso à terra, ocorrendo muitas vezes conflitos específicos.

Nesse contexto, os povos lutam pela terra no Recôncavo, sobretudo, como forma de permanecerem no seu território, além da luta mesmo pela distribuição de terras que venham cumprir sua função social.

As comunidades tradicionais e Quilombolas, os Pescadores e Marisqueiras, os camponeses e trabalhadores rurais sem terra deste território estão organizados em movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento de Pescadores e Pescadoras, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ, além das Associações comunitárias e Cooperativas, que organizam o povo nesta região. É importante a afirmação dessas comunidades quilombolas, tradicionais, ribeirinhas, áreas de reforma agrária, pois são estes

sujeitos que vem pautando uma justa distribuição de terras e colocando em evidência as altas taxas de concentração fundiária em todo o estado da Bahia. Além de serem também estes quem, historicamente, tem construídos projetos de educação diferenciada que contemple as necessidades oriundas dessas realidades, disputando a terra com capitalismo, que age neste território a partir dos projetos do Agronegócio.

De acordo com dados do IBGE 2014, o Recôncavo possui 396 mil habitantes alfabetizados. Dentre os municípios analisados, Cruz das Almas e Santo Amaro concentram a maior proporção de habitantes alfabetizados. Por outro lado, os municípios Castro Alves, Maragogipe e Cabaceiras Do Paraguaçu detêm a menor parcela de alfabetizados.

4. A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO BRASIL

Ao traçarmos o objetivo de investigar a Alternância que vem sendo desenvolvida na LEDOC/CFP, consideramos pertinente apresentar um histórico dessa modalidade educativa, para situá-la historicamente e apresentar a diversidade de experiências educativas que assumem a Pedagogia da Alternância como organização do trabalho pedagógico.

4.1 Referências históricas e experiências de Alternância no Brasil

A principal referência histórica da Formação por Alternância no Brasil é a Pedagogia da Alternância, devido à expressiva quantidade de experiências que vem sendo desenvolvidas, desde fins da década de 1960. A Pedagogia da Alternância originou-se e desenvolveu-se no Brasil, com a expressiva participação de camponeses e camponesas que visavam resolver o problema da formação e da educação básica profissional de seus filhos, por meio dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFAS) e das Escolas Família Agrícola, numa articulação entre escola e comunidade, educação e trabalho no campo.

Conforme Queiroz (2004, p. 92) “[...] a dinâmica de alternar momentos na instituição escolar com momentos no trabalho, na família, no bairro, na vila, na comunidade, na pequena propriedade rural, é bastante antiga”. A Pedagogia da Alternância, como tal, é uma construção que tem sua gênese no movimento das Casas Familiares Rurais (CFRs) no interior da França, a partir da década de 1930.

Gimonet (2007, p. 113) afirma que na França, “a aprendizagem das profissões aconteceu durante muito tempo por imitação e transmissão direta no terreno da prática, nos canteiros de obras e em oficinas”. O autor cita uma experiência francesa denominada “escola das pontes e das estradas”, baseada na alternância e fundada ainda no séc. XVIII:

Os alunos engenheiros vão aprender forma da escola, junto aos mestres em arquitetura e realizando missões e trabalhos práticos na realidade. Cada um comunica, em seguida, aos outros membros de sua promoção, os conhecimentos adquiridos. Existe assim, ao mesmo tempo, autoformação e mútuo ensinamento (MICHEL, 1982, apud GIMONET, 2007, p.113).

A Pedagogia da Alternância no Brasil nos chega por meio da Itália. Paolo Nosella, pesquisa esta iniciativa em sua dissertação de mestrado intitulada “Uma nova educação para o meio rural: Sistematização e problematização da Experiência Educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo”. É o primeiro trabalho acadêmico sobre o assunto no Brasil, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 1977.

A expansão das EFAs no Brasil se dá por várias iniciativas influenciadas, sobretudo, pelas Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, ligadas à Igreja Católica e Luterana e do movimento sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Outros promotores ou incentivadores de processos iniciais de implementação são as Organizações Não Governamentais (ONGs), Entidades de Assistência Técnica e Extensão Rural, Prefeituras Municipais e, atualmente, o poder público nas esferas Estadual e Federal. Conforme Jesus (2011), o Centro de Formação e Reflexão do MEPES, foi um dos principais fatores de difusão, por meio de seus técnicos, que assessoram a criação de EFAs em grande parte do Brasil.

Isso denota que a Pedagogia da Alternância, com sua história, contextos, sujeitos e organicidade, é um movimento com diferentes elaborações, princípios e finalidades.

A Pedagogia da Alternância, não é mais uma exclusividade das CEFFAs e EFAs. Ela ganha visibilidade na sociedade brasileira, desperta interesses no campo educativo, tanto como prática educativa, formativa, quanto como objeto de pesquisas. Nos últimos anos, ocorreu uma multiplicação e consolidação das experiências de formação por Alternância no Brasil, afirmam Queiroz (2013) e Silva (2013).

Em 1987, por exemplo, surgem as Casas Familiares Rurais – CFRs, no sul do Brasil e, a partir de 1994, elas se expandem pelo Norte do país. Apoiadas diretamente pela União Nacional das Maisons Familiares Rurales de Educação e Orientação (UNMFREO), provavelmente, por isso, a tradução imediata do nome original francês Maison Familiale Rurale (MFR) para Casa Familiar Rural (CFR), são

organizadas pelas Associações Regionais das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR, e utilizam a Pedagogia da Alternância como modalidade educativa.

A Alternância desperta interesse e ganha terreno na organização curricular e práticas pedagógicas, desenvolvidas pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA, na Rede dos Institutos Federais). Pesquisas acadêmicas começam a se multiplicar evidenciando essas práticas Brasil a fora, conforme Oliveira (2016) e Ferrari (2015). Nos Cursos Técnicos de Nível Médio de IFs, a Alternância ganha terreno também, conforme os trabalhos de Souza (2015) e Vieira (2017).

O Projovem Campo Saberes da Terra, criado no âmbito da SECADI/MEC, foi organizado na modalidade de EJA, em Alternância, para atender os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio com orientação profissional em agricultura, em parceria com os sistemas públicos municipais, sobretudo, Estaduais. O trabalho de Ferreira (2015) aborda o caso da execução deste programa no Espírito Santo.

No contexto de Organizações Não Governamentais (ONGs) vinculadas a Movimentos Sociais, encontramos práticas de Alternância em diversos cursos ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Via Campesina. Estas experiências falam de Alternâncias de Tempos e Espaços, Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) é uma das experiências mais significativas ligadas ao MST. Para mais informações a respeito podemos ver Caldart (2000), Camini (2009) e Barros (2016).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é o primeiro programa governamental a utilizar a Alternância na organização dos cursos, tanto na educação básica, quanto na educação superior, tendo por inspiração as experiências nos Movimentos Sociais, em especial os cursos desenvolvidos pelo ITERRA e FUNDEP.

No estudo de Figueiredo (2015) encontramos uma relação da Alternância entre as experiências das EFAs com o ITERRA e a práxis da Escola de Formação Missionária (EFM) ligada ao movimento da Teologia da Enxada no Nordeste. A pesquisa de Silva (2016), nos mostra a Alternância adotada como estratégia de formação no Instituto Agroecológico Latino Americano Amazônico (IALA). Veremos

mais adiante nesta dissertação, que a experiência da Alternância do MST, sobretudo, aquela desenvolvida pelo ITERRA representou uma das fontes de inspiração para as experiências de Alternância dos cursos apoiados pelo PRONERA e o PROCAMPO.

Algumas ONGs vinculadas a empresas adotam a Alternância em seus projetos de formação de jovens. Os Centros de Desenvolvimento de Jovens Rurais (CEDEJOR), situados no sul do Brasil, vinculados ao Instituto Souza Cruz, fazem parte de uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 2001 e reconhecida como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Está presente nos três estados do sul do Brasil, atingindo aproximadamente 45 municípios. Ofertam cursos de qualificação, em nível de formação continuada de trabalhadores. O trabalho de Camacho (2013) nos traz mais elementos do funcionamento e finalidade desta iniciativa.

A Fundação Odebrecht vem apoiando a criação de centros de formação por Alternância mantendo o nome CFR. Nesta experiência aparece também a sigla CFA (Casa Familiar Agroflorestal ou das Águas). Estas escolas fazem parte de um Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade (PDCIS), coordenado pela Fundação. Esta iniciativa está localizada em Áreas de Proteção Ambiental do Baixo Sul da Bahia. Em comum nestes dois casos citados encontramos a finalidade de formar jovens empreendedores, como empresários rurais.

O Serviço de Tecnologias Alternativas (SERTA), conforme Ferreira (2015), instituição civil, de interesse público, situada em Glória do Goitá, Pernambuco, oferece Cursos de Educação Profissional em Agroecologia, subsequente ao Ensino Médio, por Alternância, com duas unidades educativas: Glória do Goitá e Ibimirim, ambas no mesmo Estado. A formação técnica de nível médio tem por objeto multiplicar agentes de desenvolvimento rural sustentável, onde a agroecologia se constitui em estratégia de convivência com o semiárido, fortalecimento da Agricultura Familiar, oportunizando a geração de renda para os jovens camponeses.

4.2 A Alternância no Ensino Superior

No âmbito do ensino básico, a Pedagogia da Alternância tem sido reconhecida legalmente como alternativa de formação nos níveis de ensino fundamental, médio, e profissional nas escolas do campo, como esclarece o Parecer CNE 01/2006, sobre o reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs) e das Escolas Família Agrícola (EFAs) como instituições de ensino básico e profissional.

Atualmente está em trâmite no Senado o projeto de Lei 6498/2016, que pretende alterar a LDB/1996 com o objetivo de reconhecer a Pedagogia da Alternância como possibilidade oficial de ensino nas escolas do campo, podendo oficialmente garantir recursos públicos nos orçamentos da União, governos estaduais e municipais para as escolas que já vem utilizando-a em seu processo pedagógico.

Ainda que centralizada no âmbito das escolas e centros familiares agrícolas, a discussão sobre a Pedagogia da Alternância como possibilidade de organização do trabalho pedagógico no Ensino Básico vem sendo realizada, fundamentando-se nas experiências concretas que se materializaram no campo brasileiro desde finais da década de 1969.

No Ensino Superior, o Decreto N° 7352/2010 orienta que a formação de educadores do campo seja garantida como prioridade, e admite que possam ser adotadas metodologias adequadas como a Pedagogia da Alternância, para atender as especificidades da Educação do Campo. Assim, a Formação por Alternância no Ensino Superior, representa uma “novidade”, materializada inicialmente nos cursos de formação no âmbito do PRONERA, e mais especificamente, nas Licenciaturas em Educação do Campo. Destacaremos alguns elementos, que em nossa análise constituem esta “novidade”.

A constituição da Universidade no Brasil carrega uma estrutura de formação e organização pedagógica construída historicamente como uma instituição de ensino, pesquisa e extensão em que as demandas do povo estavam muito longe de serem atendidas, pois inclusive o acesso à universidade durante décadas era privilégio de

algumas classes sociais. Silva (2009) expressa a contradição presente na universidade:

“erguem-se os muros na Universidade para barrar o ingresso dos trabalhadores ou para esconder a realidade exterior a ela marcada pela desumanidade do capital, ao mesmo tempo em que se processam reformas que calam a voz da revolução. Porém, apesar disso tudo, ainda há os que resistem e se envolvem com a política – nesta mesma Universidade ou com passagem por ela” (p. 14).

A Formação por Alternância no Ensino Superior representa, neste sentido que fala o autor, uma preocupação com o ingresso dos trabalhadores, camponeses, pescadores, quilombolas, comunidades tradicionais... da diversidade de sujeitos que compõem o campo brasileiro, na Universidade. Ao propor um novo modo de organização do trabalho pedagógico em uma instituição formal, estatal e tradicional como é a universidade, há o risco da dinâmica de alternância sofrer desvios na sua essência, incorporando contradições da dinâmica própria da universidade, que na maioria das vezes é elitista e desvinculada da realidade social.

Por isso o vínculo com a concepção originária de Educação do Campo e de formação de educadores do campo, é fundamental para não desviar a proposta da formação por alternância de seu sentido original. A seguir trataremos de maneira mais aprofundada desta questão.

4.2.1 A Formação por Alternância de educadores do campo: da educação rural a perspectiva da Educação do Campo

Historicamente no Brasil, a preocupação com a formação de educadores *para* o campo está inserida no contexto da chamada educação rural, ou ruralismo pedagógico que situamos no capítulo 3 desta dissertação. Somam-se a isso outras ações de educação rural não escolar, como por exemplo, as ações de Extensão Rural que surgem no âmbito da expansão do pacote tecnológico do processo de modernização conservadora que o campo brasileiro viveu a partir da década de 60-70.

Durante muitos anos a escola rural foi quase inexistente para a população camponesa, o processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira exigiu a implantação da escola pública nos meios urbanos e a escola rural ganhou

“espaço” nesta pauta, pois de acordo com a elite intelectual da época era preciso civilizar o campo, pois ele representava, para as elites, um entrave à modernização do país.

Neste sentido, o chamado “Ruralismo pedagógico” que começa a se estruturar desde a década de 1920 no Brasil, incide na construção de programas como a criação de Superintendências Técnicas de Educação Rural (SOTER) no âmbito dos estados e a instituição da Lei Orgânica do Ensino Normal Rural e a criação das Escolas Normais Rurais (BEGNAMI, 2019). Segundo o autor, estas escolas são propostas para a formação de professores rurais, em que a preocupação fundamental era preparar professores especializados para o magistério na zona rural voltado para a transmissão de conhecimentos de agronomia e higiene rural.

Molina e Antunes-Rocha (2014) em seus estudos chamam atenção para as contradições deste modelo. De um lado a ampliação da modernização capitalista que concentra as políticas de desenvolvimento industrial urbano, e que se expande para o campo fomentando o que chamamos de Revolução Verde com os seus pacotes tecnológicos levados para o campo pelos serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), já contextualizada historicamente no capítulo 4 desta dissertação. De outro lado, aumentam-se a concentração de terras neste período, e a introdução de maquinários na atividade agrícola expulsa os camponeses do campo.

Nos anos 1990 é a atuação dos Movimentos sociais do campo pela democratização do acesso a terra e pelo fim do latifúndio no Brasil, que vai colocar em cena um debate sobre a escola do campo. É a luta dos trabalhadores, que inicialmente se dar pelo direito ao acesso a terra concentrada nas mãos de poucos, que coloca na pauta política as demandas de direitos fundamentais necessários para viver dignamente no campo, sendo a educação um desses. Assim, da luta pela Reforma Agrária encampada pelos movimentos sociais do campo, em especial pelo MST que consegue nacionalizar essa luta juntando trabalhadores rurais Sem Terra em todo o Brasil, é que emerge a luta por uma educação do campo, como um direito fundamental para viver dignamente no campo.

Desta maneira a Educação do Campo significa uma ruptura com esta concepção de educação rural que marcou uma etapa do processo histórico da sociedade brasileira. Como um instrumento na luta e como um enfrentamento aos problemas da questão agrária brasileira, a Educação do Campo é fruto do processo de organização das classes populares frente a realidade de omissão do Estado em relação a execução de políticas públicas direcionadas a população camponesa.

Assim, a Educação do Campo vem ao longo de 20 anos de existência, colocando na agenda política nacional a pauta de um projeto de educação e de sociedade, denunciando a precariedade das escolas que restam no campo e a necessidade de uma política de formação de educadores do campo, bem como denunciando o modelo de expropriação da população camponesa, que atualmente responde pelo nome de Agronegócio.

Um exemplo fundamental da capacidade de elaboração e formulação dos trabalhadores rurais e camponeses é a construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) fundado em 1998. Com o PRONERA a formação de educadores do campo e a própria Educação do Campo vira uma página da história da educação rural, e inaugura uma nova história com a participação efetiva dos sujeitos do campo que protagonizaram a construção do projeto de educação do campo, da construção de escolas do campo em áreas de reforma agrária, e da própria formação de seus educadores. O PRONERA colocou em pauta na agenda nacional a necessidade da formação de educadores para atuação nas escolas do campo, dando sustentação e legitimidade às reivindicações e proposições dos movimentos sociais.

Nesse contexto, a demanda por Políticas Públicas de formação de educadores do campo passam a ser pautados pelos movimentos sociais do campo. É daí que se estruturam emergem as experiências de formação no âmbito da Pedagogia da Terra, promovido pelo PRONERRA, que inicialmente atendeu as demandas de alfabetização em áreas de assentamento e acampamento, mas logo expandiu-se como uma ferramenta de fundamental importância para garantir o acesso à Universidade pela população camponesa com cursos técnicos, de graduação e pós-graduação.

O contexto de expansão das demandas por Políticas Públicas de formação de educadores do campo marca a implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com a aprovação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), no ano de 2006, pelo Ministério da Educação (MEC). Esta aprovação possibilitou o desenvolvimento de projetos-piloto de formação, em 2007, nas universidades federais de Brasília (UNB), Minas Gerais (UFMG), Sergipe (UFS) e Bahia (UFBA).

Diversas universidades foram convocadas a apresentarem propostas de formação, devido ao histórico de ações desenvolvidas por docentes destas instituições em parceria com os movimentos sociais, que atendessem às demandas dos trabalhadores camponeses de sua região. O edital foi lançado novamente em 2008, 2009 e no ano de 2012 o número de universidades e institutos federais que submeteram propostas ao Edital é consideravelmente ampliado com a abertura de vagas docentes e de técnico específicas para atuarem no curso.

A formação de educadores do campo na perspectiva da Educação do Campo exige uma vinculação dos seus Projetos Pedagógicos à concepção e aos princípios da Educação do Campo, mencionados no capítulo 4 desta dissertação. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2011):

O referencial que ilumina a Educação do Campo germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição igualitária da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa. Uma luta histórica que os Movimentos Sociais contemporâneos resgatam ressignificam e atualizam em função da leitura de que a desigualdade social, econômica e política aumenta, fica mais aguda ao longo do tempo, descortinando que não há saídas dissociadas da superação do capitalismo. (p. 225).

Assim, estão entrelaçadas na história da Educação do Campo a luta dos trabalhadores organizados, o destino do trabalho no campo, com toda a sua diversidade de sujeitos e a concepção de educação crítica e libertadora que move as ações educativas de formação dos povos do campo, em toda a sua diversidade de camponeses, ribeirinhos, fundo e fecho de pasto, quilombolas, Sem Terra... entre outros tantos sujeitos que compõem a diversidade material da vida e do trabalho no campo brasileiro.

O trabalho e a educação, na Educação do Campo, portanto, são bases fundamentais para qualquer processo educativo. Unir o trabalho no campo e a educação é unir a teoria e a prática, numa perspectiva dialética, transformadora.

Dessa maneira, um projeto de formação de educadores do campo na perspectiva da Educação do Campo deve levar em conta esta relação, educação e trabalho no campo.

Ou seja, deve se posicionar frente às ações do Agronegócio que além de atuarem na perspectiva da formação da mão de obra para os postos de trabalho alienado nas empresas do Agronegócio, também atuam na expansão de um modelo de desenvolvimento para o campo em que a centralidade é um campo com alta concentração fundiária nas mãos de poucos e grandes empresários nacionais e internacionais. Segundo Araújo Bogo (2016) não é novidade a presença do Agronegócio realizando ações educacionais, revelados nos inúmeros projetos em andamento nas escolas públicas do campo e da cidade. Segundo a autora:

Da mesma forma que os movimentos sociais se mobilizaram para ter o direito a uma educação do campo delimitando uma formação a partir de sua concepção de sociedade e de desenvolvimento e formação humana, é notório que do outro lado os setores empresariais também fazem coro em prol da educação do campo, da educação ambiental e da educação para o desenvolvimento sustentável (com outra perspectiva). Para tanto vêm desenvolvendo iniciativas sociais e ambientais de responsabilidade social do setor empresarial, por meio de institutos e fundações de empresas nacionais e multinacionais que atuam no setor agrícola. (ARAÚJO BOGO, 2016, p. 31-32)

A autora expõe as disputas pelo projeto de educação no contexto das contradições do campo brasileiro, explicitando que a classe dominante organizada também propõe um projeto de educação para os trabalhadores na perspectiva da integração ao modelo de desenvolvimento capitalista para o campo. O que coloca em evidência a disputa em torno do próprio termo “Educação do Campo”, que como afirma e esclarece a autora em seu artigo:

está em disputa não só com o poder estatal que dele se apropriou teoricamente para dar uma nova roupagem à educação rural, (através de programas como o PRONATEC e outros) mas também com o agronegócio que tem na educação uma possibilidade de convencer as populações de que projeto capitalista é o único possível” (ARAÚJO BOGO, p. 30-31).

Na mesma direção da autora, outros pesquisadores tem se dedicado as reflexões acerca da atuação da classe dominante nos processos de formação dos trabalhadores no país, formando-os na perspectiva do consenso e não na perspectiva da formação humana como defende a Educação do Campo. O conjunto destas pesquisas ajuda, segundo a autora, a compreender o papel da educação para o agronegócio, sobretudo para entender a chamada Pedagogia do Capital, que também foi tratada no capítulo 3.

Na perspectiva do Agronegócio, o desenvolvimento para o campo, pressupõe um campo sem gente, sem agricultor, sem camponês, sem quilombola, sem fundo e fecho de pasto, sem gerazeiros, sem indígenas, sem quebradeiras de coco babaçu, sem trabalhador rural, sem as comunidades tradicionais de matriz africana ou de terreiro, sem pescadores, etc. sem todos os sujeitos e povos do campo que resistem ao projeto de expansão do capitalismo no campo, protegendo e conservando com o seu trabalho a diversidade da vida e dos bens naturais do campo.

Portanto, a formação de educadores do campo na perspectiva da Educação do Campo, também pressupõe a luta por um novo projeto de sociedade, de campo e de escola (CALDART, 2011). É esta tríade, segundo Caldart (2011) quem deve sustentar a definição de um perfil dos educadores do campo, que se pretende formar, por exemplo, na LEDOC. É, segundo a autora, a partir da formulação de um projeto de sociedade, de uma perspectiva de campo, e da necessidade de transformação da escola, que se dão as práticas do educador do campo, coerentes com os princípios da Educação do Campo.

A construção da Educação do Campo é marcada pelo protagonismo da classe trabalhadora, dos camponeses, dos povos do campo em geral, como confirma a sua materialidade de origem. Obviamente que esse movimento não se deu sem contradições, como indicamos mais acima sobre as ações educacionais do Agronegócio, e compreender elas são fundamentais para fazer avançar a luta da classe trabalhadora brasileira por um projeto de educação a favor dos interesses da classe.

Contudo, ainda assim constata-se com as experiências históricas de Educação do Campo construídas até agora, que são os povos do campo quem constroem cotidianamente a Educação do Campo vinculada aos interesses e a luta

dos povos do campo pela Reforma Agrária, pela demarcação de terras quilombolas e indígenas, pelos direitos das comunidades de fundo e fecho de pasto, pelos direitos dos pescadores e marisqueiras de permanecerem em seus territórios, pelo direito das comunidades de matrizes africanas e de terreiro, etc. O conjunto destas lutas compõe um projeto de campo e, na aliança operária-camponesa compõem um projeto de sociedade que orientam a função social da escola e o papel da educação neste projeto.

Essa tríade – projeto de campo, de educação e de sociedade – vinculada à luta dos trabalhadores, camponeses, dos povos do campo, antagonizam com o projeto de campo, de educação e de sociedade que o modo capitalista impõe a sociedade. Hoje, a expressão desse conjunto de projetos da classe dominante para o campo brasileiro constitui e se traduz no Agronegócio, que transforma tudo em mercadoria, conforme tratamos também no capítulo 3. Segundo Araújo Bogo (2016):

Os Movimentos sociais contrapõe a concepção hegemônica de desenvolvimento e educação do agronegócio que concebe o meio rural como espaço apenas como produtor de mercadorias para atender aos ditames econômicos, estabelece então outra proposta de desenvolvimento e de educação. Além disso, defendem a universalização do direito à educação Escolar através do sistema público de educação. Para os Movimentos Sociais do campo a Educação do Campo é um projeto de educação da classe trabalhadora do campo (p. 30).

A autora prossegue afirmando que “não faz sentido falar de educação do campo se ao mesmo tempo não aliar ao projeto de sociedade e conseqüentemente dos modelos de desenvolvimento do campo que se pretende construir” (ARAÚJO BOGO, 2016, p. 30). Neste aspecto, as classes dominadas tendo a clareza do projeto de sociedade que se quer construir podem imprimir na educação, tanto no campo como na cidade, um papel no processo de formação de construtores deste projeto, que na perspectiva da Educação do Campo são todos aqueles que estão imersos na luta organizada dos trabalhadores e povos do campo pela Educação do Campo, inclusive e, sobretudo, os educadores do campo.

Os princípios e finalidades educativas preconizadas pela Educação do Campo precisam compor os projetos de formação de educadores do campo, articulando as capacidades técnicas ao compromisso ético e político para atender aos anseios da classe dominada que requer uma escola cujo projeto esteja

vinculado aos interesses sociais, políticos e econômicos da classe que vive do próprio trabalho.

Estes elementos colocam a necessidade fundamental da educação do campo estar conectada com o trabalho no campo, com o universo cultural dos povos do campo, com os saberes populares produzidos no campo, com as lutas e as organizações populares etc. Pois, é esta conexão com a vida material do campo que fornece as bases de onde é possível formular concepções de ensino-aprendizagem a partir do universo cultural do campo, além de reconhecer e legitimar os saberes populares que são construídos a partir da vivência camponesa. No caso da formação docente a partir das LEDOCs, a materialidade da vida e do trabalho no campo pode contribuir com o desenvolvimento de conhecimentos práticos e teóricos, técnicos e políticos para atuar na docência, na gestão de processos e na condução de projetos educativos formais e não formais.

Não obstante a estes elementos, a própria realidade contraditória do campo brasileiro, expressa no problema da questão agrária e da consequente expansão do Agronegócio no campo, coloca desafios à formação dos educadores do campo, no que diz respeito a necessidade de não só formar para a docência, mas sobretudo os cursos nesta direção são tensionados a desenvolver um perfil de educador do campo que seja um agente de transformação da realidade contraditória do campo brasileiro. Por isso compreender a questão agrária, o funcionamento do capital agrário, do agronegócio, seu avanço no território camponês que reflete no fechamento das escolas no campo, nos altos índices de êxodo rural, etc. se coloca ineliminável do processo de formação dos educadores do campo.

Ou seja, um perfil de educador do campo que compreenda a educação como uma práxis social que contribui para a transformação dos indivíduos e da própria sociedade. Contribuir neste aspecto significa afirmar que não é somente a educação e a formação de educadores que vai conseguir sozinhas transformar a sociedade, pelo contrário, é vinculando a educação a interesses, objetivos e finalidades mais amplas da luta social pela transformação da sociedade e pela construção de um modelo de sociedade que supere o capitalismo, que a nosso ver se constitui como um projeto socialista de sociedade.

Neste sentido, com a expansão das experiências de formação na Educação do Campo para o Ensino Superior, as experiências de formação de educadores do campo, em curso nas diversas universidades brasileiras, tem sido objeto de estudo de alguns autores, interessados em compreender como se dão os elementos formativos a partir da proposta de alternância, os impactos desta proposição na dinâmica da universidade, e, sobretudo, quais os impactos provocados por estes cursos em um cenário de fechamento das escolas do campo e de avanço das políticas neoliberais que intensificam a atuação do Agronegócio no campo brasileiro.

Focalizaremos nossos estudos nesta pesquisa, contudo, na formação de educadores do campo a partir das Licenciaturas em Educação do Campo.

4.2.2 O PROCAMPO e a formação por alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo

Achamos importante inicialmente, resgatar nesta pesquisa, de maneira breve os motivos originários¹⁸, que segundo Caldart (2011) justificaram a criação de um curso como a Licenciatura em Educação do Campo perante o sistema educacional brasileiro:

- A situação educacional no campo, que se expressa desde o ponto de vista da falta de acesso a educação básica, quanto no aspecto mais amplo de uma situação social bem desigual em relação ao restante da população brasileira, e que no aspecto da educação as políticas de universalização do acesso à educação não tem dado conta de superar esta realidade;
- A Educação do Campo que surge primeiro, organizada pelos movimentos sociais e populares do campo e aos poucos vai integrando, um movimento tenso e contraditório, que coloca a pauta da formação de educadores do campo na agenda política do país.
- A clareza da necessidade de que a educação básica seja garantida no campo e com a qualidade que os sujeitos camponeses têm direito, mas desde outra lógica de organização escolar e do trabalho pedagógico que pressupõe a

¹⁸ Estes foram apresentados, conforme Caldart (2011) pela Coordenação Geral de Educação do Campo (CGE) à Câmara Temática de Formação de Professores do MEC, em 2006 e depois foram incorporadas aos documentos de proposição do curso.

transformação do modelo atual de educação escolar, ou seja, não se trata de expandir o modelo de escola que hoje predomina, mas sim partir do acúmulo pedagógico, político, etc. que existe na dinâmica das lutas sociais dos trabalhadores para sustentar as ações transformadoras.

- A pretensão de que os cursos da LEDOC pudessem ser impulsionadores de um debate mais amplo sobre o modelo de educação básica, de organização escolar e pedagógica e que profissionais são necessários formar para atuar nesta realidade.
- A ideia não era o curso pelo curso, mas uma como parte constituinte do movimento que busca construir um sistema público de Educação do Campo.

A partir destes elementos a proposição da Licenciatura em Educação do Campo foi tomando corpo e assumindo seus objetivos e intencionalidades com base nesta materialidade. Caldart (2011) esclarece que pelo menos entre os Movimentos Sociais camponeses da constituição originária da Educação do Campo:

Havia clareza de que não se estava propondo a criação de uma Licenciatura específica por considerar que a formação de educadores e sua correspondente ciência pedagógica devam ser diferentes para quem atuam no campo, no sentido de ter outras bases, outra estrutura, outra concepção, que se justifiquem somente pela especificidade, mas porque desde o campo, e particularmente desde as práticas e reflexões sobre educação e sobre escola destes movimentos, não se estava satisfeito com a lógica da formação de educadores dominante das chamadas Licenciaturas, bem como com o desenho de escola que orienta seu projeto de preparação docente. A LEDOC foi vista como uma possibilidade objetiva de **provocar o debate sobre a necessidade de transformações na escola**, em vista de outros objetivos formativos e desde seu acúmulo de discussão pedagógica e as matrizes da tradição de educação emancipatória que carreguem e têm tentado levar aos educadores do campo, desde suas próprias atividades de formação (p. 132, grifos nossos).

Neste sentido, percebemos que desde sua constituição originária está estabelecido o vínculo entre a formação de educadores do campo e a possibilidade destes intervirem na realidade concreta com a finalidade de transformação desta realidade, a partir do processo formativo possibilitado no curso (não só através dele, visto que a própria luta política possibilita ações de intervenção direta na realidade, como é o exemplo das escolas nos acampamentos do MST antes mesmo de se ter

batizado o termo “Educação do Campo”, mas priorizamos o debate aqui sobre o curso visto que é nosso objeto de pesquisa).A autora prossegue, afirmando que:

O encontro entre a Educação do Campo e uma Licenciatura só pode ser tenso. Primeiro que o formato legal e institucional das Licenciaturas existentes no sistema educacional é expressão de uma concepção de formação de educadores e de escola que **diverge dos debates originários da Educação do Campo**. E segundo porque os sujeitos envolvidos nesse encontro, movimentos sociais, governos e universidades não têm, em seu conjunto, os mesmos interesses e objetivos e nem a mesma dinâmica de atuação, ou seja, **se o curso mantiver sua proposta de origem ele encarnará as tensões e contradições que estão hoje no conjunto da Educação do Campo**, talvez agravadas pelas tensões específicas do debate sobre formação de educadores que está no conjunto da sociedade (CALDART, 2011, p. 133, grifos nossos)

Os elementos destacados são fundamentais para as discussões sobre a formação na LEDOC, seja qual for a problematização, que no caso desta pesquisa é a formação por Alternância na LEDOC.

Entendemos que, sobretudo hoje, em que as investidas do capital e o terreno movediço que são as conquistas das políticas públicas, tentam enquadrar a proposta do curso em uma lógica mais parecida com a formação de professores vigente no sistema atual, é fundamental retomarmos o debate sobre as proposições originárias, de forma a inserir o debate da formação na LEDOC em um contexto bem mais amplo, relacionado aos desafios político-pedagógicos que conformam o projeto formativo desta Licenciatura, para ancorar neste debate a discussão específica sobre a Formação em Alternância e os desdobramentos dela na LEDOC/CFP.

Além disso, é importante realçar a questão colocada pela autora sobre a formação específica de educadores do campo na LEDOC, visto que percebemos que esta não é uma questão consensual entre aqueles que discutem a Educação do Campo, existindo entre estes uma visão por vezes absolutizada da realidade camponesa que a projeta numa relação dicotômica em relação à realidade urbana.

O debate em torno da questão da especificidade da Educação do Campo é mais amplo, e está situado na relação com a realidade material que a constitui historicamente e com a diversidade de seus sujeitos. Caldart (2016) analisa que a Educação do Campo:

Nasceu protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, em um movimento coletivo de pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, lutar por

políticas públicas que garantam as condições para que estas práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos, humanos. Esta é a grande *novidade histórica* da EDOC: criada pelos trabalhadores camponeses como ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para “conquistar sua própria emancipação”. Tem um foco prioritário (não exclusivo) na luta por políticas de escolarização formal, pela histórica negação desse acesso aos trabalhadores e pela importância que a escola tem na construção do seu projeto educativo, especialmente na sua tarefa específica em relação ao conhecimento (p. 320).

Reside nessa novidade histórica de que fala a autora, a especificidade da educação do campo e sua materialidade objetiva. Compreender este elemento é fundamental para compreender a Educação do Campo numa totalidade que é a formação econômico-social brasileira, que exige em circunstâncias historicamente determinadas uma resposta concreta dos trabalhadores organizados; e compreender a necessidade da formação de educadores para atuação no campo, que historicamente é marcado pela ausência dessa formação, e as próprias políticas de universalização do acesso à educação não deram conta, na história da educação brasileira, desta realidade específica.

Nessa perspectiva, as I e II Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, ocorridas em 1998 e 2004 respectivamente, denunciaram a falta de educadores do campo nas escolas, e reivindicaram uma política diferenciada de formação de educadores e educadoras do campo, pelas universidades públicas e gratuitas, pelo poder público em parceria com os Movimentos Sociais (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 291).

Em 2005, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) na “antiga” Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), formado por representantes governamentais, universidades, movimentos sociais e sindicais, com a função de formular um programa de formação de educadores do campo. Deste GT é produto o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

Segundo Caldart (2011) a Licenciatura em Educação do Campo é um curso que vem sendo implantado desde 2007 pelas universidades, voltados especificamente para a formação de educadores e educadoras do campo. A proposta específica do curso começou a ser construída, de acordo com a autora,

ainda em 2005 através de uma comissão instituída pelo GT e que teve a participação de representante do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Após a instituição dessa comissão, o MEC decidiu convidar, em 2006, universidades para realização dos chamados “projetos-piloto” do curso (CALDART, 2011).

Foram desenvolvidos projetos-piloto desta Licenciatura em 4 universidades brasileiras: UFBA, UFMG, UNB e UFS. A partir deste projeto, diversas outras experiências foram sendo construídas pelo Brasil através do lançamento de novos Editais de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo em 2008 e 2009, conforme já tratamos nos capítulos anteriores.

Segundo Molina e Rocha (2014):

A criação dessa nova modalidade de Licenciatura, a qual se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que depois de dez anos de luta, finalmente conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, vinculada pela primeira vez, ao Ministério da Educação, a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo– Procampo, como se verá mais adiante (p.236).

Segundo as autoras, o GT que inicialmente formulou a proposta do curso, buscou referências nos cursos desenvolvidos no âmbito da formação de educadores que estava sendo desenvolvida no PRONERA, para se consolidar como uma política de formação que apresentasse em sua matriz formativa as especificidades da vida no campo.

Esse processo continuou culminando na assinatura do Decreto n 7352/2010, “que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, e se impôs a exigência da elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) para dar materialidade às ações nele previstas” (MOLINA e ROCHA, 2014), para tanto, segundo as autoras foi formado um novo GT em 2012 para formular e elaborar as ações do programa. Neste aspecto, as autoras captam no texto o movimento de constituição deste GT, segundo elas o contexto de surgimento deste GT:

já é bastante diferenciado daquele vivenciado pelo Grupo de Trabalho anterior, de 2005-2006, que elaborou as diretrizes orientadoras das Licenciaturas em Educação do Campo, havendo

neste novo GT, um espaço muito menor para um efetivo protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na construção desta política. Neste contexto, é flagrante a hegemonia do agronegócio no Estado, disputando intensamente os fundos públicos. **Reflexo desta disputa e da correlação de forças, é a incorporação, como parte do PRONACAMPO, da concepção de formação profissional do modelo hegemônico da agricultura industrial, representando pelo Pronatec Campo.** As contradições deste processo e a gravidade que contém, por desvirtuar profundamente as concepções originárias da Educação do Campo, foram objeto de ampla reflexão por parte do FONEC e estão bem explicitadas no documento produzido por este Fórum, intitulado “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo” (FONEC, 2012). (MOLINA E ROCHA, 2014, p. 238—239, grifos nossos).

O Fórum Nacional de Educação do Campo, citado pela autora, é uma articulação que reúne movimentos populares, estudantes, docentes e instituições de ensino do Brasil inteiro. Dentre os objetivos desta articulação situa-se o acompanhamento e apoio na implementação destas políticas, “buscando garantir a presença dos movimentos sociais e sindicais do campo neste processo” (p. 240), além da crítica quando da ausência delas e da própria reivindicação dessas políticas. Segundo o documento dirigido à Comissão de Fiscalização Financeira e Controle da Câmara dos Deputados em 2017:

O Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC constituiu uma articulação dos movimentos sociais, organizações sindicais; instituições públicas: universidades e institutos federais e centros de formação por alternância em luta pela efetivação do direito à Educação dos povos do campo. O objetivo do FONEC é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2017).

Este tem sido também uma importante ferramenta para a formação dos docentes que atuam nas licenciaturas, e espaço de diálogo entre os representantes deste curso em todo o país. O Fórum realiza constantemente seminários para, dentre outras coisas, debater os rumos das LEDOCs no país.

Segundo Begnami (2019), esse processo foi acompanhado por mobilizações sociais entre professores, movimentos, universidades e organizações sociais do campo, no sentido de buscar garantir uma participação mais efetiva dos sujeitos

envolvidos no Programa. Assim, foi realizado, segundo o autor, em 2008 o Seminário Nacional de Apoio ao Programa de Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO, com a participação de 27 universidades brasileiras, sendo 4 com experiências-piloto que participaram do primeiro edital e 23 novas universidades. Os grandes desafios deste seminário, apontados pelo autor, foram naquele momento a preocupação com a consolidação do curso, com a formação multidisciplinar e a alternância de estudos (tempo comunidade e tempo universidade).

Nos dois seminários que sucederam, o caráter de socialização das experiências foi fortalecido. Este caráter foi mantido no IV Seminário em 2014, embora o que vai permear todo o evento seja o debate político pedagógico acerca da implantação destes cursos como regulares nas universidades, organizados por área do conhecimento e por alternância (ANHAIA, 2015).

Já no V Seminário realizado em 2015 na Universidade Federal da Fronteira Sul, a centralidade do evento estava em promover uma mobilização coletiva dos cursos no sentido de materializar as potencialidades e necessidades da formação inicial para os docentes do campo.

O VI Seminário foi realizado em 2016, numa ação conjunta do Fórum Nacional de Educação do Campo, das coordenações dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e dos movimentos sociais e sindicais populares do campo, no Distrito Federal, com o lema “Educação não é mercadoria”, reuniu cerca de 150 representantes de 38 cursos de Licenciaturas em Educação do Campo de 30 universidades e 1 Instituto Federal. O objetivo central deste último foi promover um amplo debate sobre o momento político do país, notadamente em relação às medidas anunciadas pelo Governo Federal que dizem respeito às mudanças nas políticas educacionais que incidirão sobre a Educação do Campo.

O VII Seminário aconteceu em 2017, na Universidade Federal do Maranhão, com a centralidade de debater e deliberar ações conjuntas a serem efetivadas no âmbito das universidades e no âmbito da mobilização social, devido a conjuntura política de retrocessos na garantia do direito da população camponesa à educação.

É importante resgatar este histórico para termos presente que o processo de implementação destes cursos nas universidades veio acompanhado de mobilização dos setores populares e institucionais, e da socialização das experiências e debates

sobre os desafios colocados nestes 10 anos de materialização dos cursos. Obviamente este percurso é marcado por contradições profundas, sobretudo em relação ao processo de institucionalização nas universidades.

Segundo Begnami (2019), nos eventos que envolvem o PROCAMPO, percebe-se que é recorrente as indagações sobre os cursos da LEDOC, dentre algumas relatadas pelo autor, estão as que questionam sobre:

Quais são os elementos comuns que atravessam os projetos pedagógicos dessas licenciaturas e lhe dão unidade na diversidade. Um dos pontos de questionamento é se o âmago das Licenciaturas em Educação do Campo, está alinhada ao olhar dos sujeitos organizados do campo; se suas finalidades formativas se vinculam às raízes que originam a Educação do Campo. Uma pergunta recorrente é se a Licenciatura em Educação do Campo bebe na fonte da raiz da Educação do Campo e se fortalece nesse movimento de vinculação com suas matrizes de origem. Outra indagação é se a Licenciatura em Educação do Campo tem se tornado uma fonte de resistência ativa e projetiva, de associação dos diversos movimentos e organizações dos trabalhadores do campo, constituindo-se em um espaço de atualização e fortalecimento dessa emergência educativa e se constituído como um novo paradigma de formação de Educadores do Campo. Ou seja, estas indagações reforçam a ideia de que o futuro das Licenciaturas em Educação do Campo dependerá, em parte, de seus vínculos efetivos com os Movimentos Sociais e Sindicais e a capacidade de sua consolidação na institucionalidade acadêmica (p.180).

Nota-se uma preocupação importante dos setores envolvidos na realização dos cursos, de socializar as experiências e discutir os desafios e lutas diárias que estão colocadas para efetivação destes cursos nas universidades e institutos; têm sido feitas importantes reflexões sobre a proposta de formação de educadores que estes cursos sustentam e colocado questionamentos a concepção de educação e de escola que fundamentam os cursos de formação de professores no Brasil. Além disso, percebe-se na síntese elaborada pelo autor os desafios que se revelam na prática da formação em alternância nas LEDOCs.

Segundo Molina e Rocha (2014) o FONEC também demandou a criação de uma comissão com o objetivo de acompanhar a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo no âmbito do PROCAMPO. Assim, um novo GT foi criado em 2014, com representações das várias secretarias do MEC envolvidas no edital, além da CAPES, das universidades e dos movimentos sociais.

Esse GT preocupou-se, segundo as autoras, em construir ações que subsidiassem as universidades em processo de implantação destes novos cursos, tendo conduzido duas importantes ações:

1) a elaboração de um Documento Orientador para o processo de implantação; 2) a promoção de seis encontros regionais com as Universidades e Institutos Federais de Educação selecionadas pelo Edital SESU/SECADI/SETEC Nº 02/2012, com a finalidade de discutir e partilhar as experiências por parte das instituições que estão desenvolvendo o curso de Licenciatura em Educação do Campo visando identificar, analisar e propor encaminhamentos de soluções estruturais a questões comuns, concernentes à dinâmica pedagógica, de gestão e de política dos cursos, seja no âmbito das próprias universidades ou SECADI/MEC (MOLINA E ROCHA, 2014, p.241)

O PROCAMPO foi se constituindo em meio a uma série de contradições presentes na própria formação do PRONACAMPO. Segundo Molina e Rocha (2014), o eixo da formação de educadores é um eixo dentro do PRONACAMPO que “guarda afinidade com as concepções históricas do Movimento de Educação do Campo” (p. 239), apesar da forte contradição na concepção de formação profissional entre as ações previstas no PRONATEC vinculada ao modelo hegemônico da agricultura industrial e incorporada, portanto, como parte do PRONACAMPO (MOLINA E ROCHA, 2014).

Dessa maneira, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram se constituindo nas universidades e institutos de educação superior, públicas.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais dos ensinos fundamental e médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e não escolares (MOLINA E ROCHA, 2014, p. 241-242).

Para tanto, segundo as autoras, os cursos compreendem:

- Uma organização curricular em etapas (equivalentes a semestres em cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade;
- Uma matriz curricular desenvolvida em uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, podendo ser organizado em quatro áreas do conhecimento:

Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática; e Ciências Agrárias; habilitando o Licenciado para a docência por área do conhecimento;

- A formação para a gestão de processos educativos escolares e não escolares

Essas três dimensões constroem o perfil do egresso da LEDOC, evidenciado a intencionalidade de uma formação que oportunize aos educadores, além de uma formação sólida, com o domínio dos conteúdos da área de habilitação, possa atuar na gestão de processos na escola mesmo, e ainda em outros espaços formativos, como as próprias associações, cooperativas, organizações sociais, sindicatos e movimentos sociais. Esta intencionalidade aponta para a articulação fundamental entre formação pedagógica e comunidades de origem dos estudantes, com o objetivo de articular a inserção destes estudantes de forma articulada com o processo pedagógico em curso.

Caldart (2011), afirma que o objeto central da Licenciatura em Educação do Campo é a escola de educação básica e sua organização do trabalho escolar e pedagógico (pensada como um projeto formativo e educativo mais amplo, das novas gerações de trabalhadores do campo). Nesta direção, segundo a autora, a tarefa social colocada ao curso é a de

preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada qualitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola para as famílias e comunidades que organizam sua vida em torno dos processos de trabalho/produção camponesa. (p.134)

Corroboramos com a autora, no sentido em que entendemos que este é um desafio colocado para a construção de um perfil de egresso coerente com as lutas que precisam ser travadas para a construção de uma escola do campo que de fato caminhe na perspectiva da Educação do Campo. Neste sentido, compreendemos que essa discussão insere um debate de concepção de educação, de escola e de sociedade, e a matriz formativa que deve orientar a construção dessa nova escola, e envolve, sobretudo a capacitação e formação de educadores para análise crítica das contradições que envolvem a escola atualmente existente, seja no campo e na cidade.

A autora chama atenção mais a frente para a necessidade do processo formativo na LEDOC se voltar as referências de escola, de concepção de educação e de projeto de sociedade que já existem, especialmente no acúmulo de práticas e reflexões pedagógicas elaboradas nos Movimentos Sociais camponeses. A nosso ver, concordando com a autora, o grande desafio das Licenciaturas em Educação do Campo é garantir a articulação e o aprofundamento deste debate a partir do “vínculo orgânico com as escolas do campo, com os movimentos sociais, tendo como horizonte a construção da escola a que tem direito e que necessita a classe trabalhadora” (CALDART, 2011, p.134).

Segundo Antunes-Rocha e Martins, a relação escola/comunidade constitui-se como uma das matrizes pedagógicas dos cursos da LEDOC, pois a intencionalidade é:

afirmar a escola e comunidade como espaços de socialização e produção de saberes, isto é, como territórios de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, a alternância de tempos e espaços tem por objetivo, uma atuação orientada pela lógica da articulação teoria/prática, visando instrumentalizar o educando, na percepção dos problemas vivenciados em sua realidade cotidiana, bem como intervir, significativamente, neste campo de atuação. A construção da alternância está alicerçada em experiências diferenciadas, mas que estão conectadas pela necessidade de promover a articulação entre teoria/prática (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012)

As autoras esclarecem que as experiências de outras universidades (a exemplo da LEDOC da UNB e da UFMG) apontam caminhos interessantes que buscam superar os desafios da materialização desta relação entre o tempo escola (tempo universidade) e o tempo comunidade. Segundo as autoras, uma questão comum aos cursos no Brasil é que os estágios obrigatórios no curso direcionam o conjunto das atividades para o contexto escolar, e que o desafio neste sentido é buscar o diálogo entre as práticas educativas desenvolvidas na escola e as práticas educativas desenvolvidas pela/na comunidade (MOLINA E ROCHA, 2014).

A formação por área do conhecimento, na concepção de Begnami (2019) é uma opção tática e estratégica que possibilita o rompimento com a fragmentação disciplinar. Para Molina e Sá (2014)

A formação por áreas de conhecimento tem por intencionalidade promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação

do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente, às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere essa escola. A proposta e o desafio são, realmente, materializar práticas formativas durante o percurso da Licenciatura em Educação do Campo que sejam capazes de ir desenvolvendo e promovendo nos futuros educadores às habilidades necessárias para contribuir com a consolidação do ideal de escola, edificado por este movimento educacional, protagonizado pelos camponeses nestes últimos 15 anos: uma Escola do Campo (MOLINA, 2012 apud Molina e Sá, 2014)

Para permitir o acesso e a permanência dos estudantes oriundos de comunidades rurais, tradicionais, etc, o PROCAMPO organiza pedagogicamente a formação por alternância entre Tempo-espaço-curso, ou seja uma organização do processo pedagógico em espaços e tempos diferentes, a saber Tempo Universidade (ou Tempo Escola) e Tempo comunidade (MOLINA E SÁ, 2011).

O PROCAMPO orienta a implantação dos cursos de LEDOC para os educadores que já atual nas escolas do campo, bem como para a juventude camponesa que nela possa vir atuar.

Esse conjunto de premissas se articulam para o êxito do programa enquanto política de formação de educadores. São prerrogativas que devem orientar as práticas formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo. Segundo Begnami (2019):

O contexto e os princípios que regem as práticas formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo fundamentam o perfil de educador que se intenciona formar. Um educador do campo, com perfil técnico e político, “orgânico” aos trabalhadores, suas causas, suas lutas para além dos muros da escola. Portanto, um educador para atuar para além da educação escolar. Neste sentido, a proposta do PROCAMPO é formar o educador do campo com um perfil profissional de educador social (p. 173).

A matriz formativa desenhada nas Licenciaturas em Educação do Campo, segundo Molina e Rocha (2014) foram concebidas a partir da pressão dos movimentos sociais e revela uma concepção que “não adere aos propósitos das políticas neoliberais, de responsabilização e individualização do docente sobre o êxito ou fracasso do aluno, sem considerar todas as condições socioeconômicas e culturais que envolvem o processo de aprendizagem” (p. 244).

Ao contrário, “as reivindicações dos movimentos sociais quanto às políticas e práticas de formação docente priorizam a formação humana dos educadores do campo” (p.244), considerando a formação para a participação efetiva na construção de um projeto de campo, de escola e de sociedade que afirme o lugar dos modos de vida e trabalho camponês, o lugar das lutas dos povos do campo para permanecer em seus territórios, direito este ameaçado cada vez mais pelo avanço do agronegócio que além de expulsar as comunidades, também age no fechamento das escolas rurais, quilombolas, indígenas, etc.

Neste sentido, é necessário pensar a formação de um novo educador, para uma nova escola, partindo da realidade da formação de educadores neste momento histórico e na realidade da escola que existe hoje no campo. Além do que, é preciso pensar um novo projeto de sociedade em que caibam este novo educador e esta nova escola, em que caibam as aspirações e anseios de libertação da classe que tem sua força de trabalho explorada, que tem seus territórios expropriados, e seus direitos negados no capitalismo, pela classe dominante.

A construção deste projeto, para a Educação do Campo vinculada aos movimentos sociais, depende, dentre outros fatores, de mulheres e homens, educadores e educadoras conscientes, envolvidos em processos de luta, comprometidos com a transformação social. Em última instância, a Licenciatura em Educação do campo, baseada nas concepções e princípios da Educação do Campo, pode cumprir um papel importante na formação de educadores do campo comprometidos com a transformação da realidade imposta ao campo, aos povos do campo e as escolas rurais no Brasil.

Segundo Antunes-Rocha (2011):

Para a criação de um curso destinado à formação de professores para atuação específica no campo, entendeu-se que seria preciso, primeiramente, refletir sobre o perfil de educador que se queria formar. Para isso, seria preciso responder a perguntas tais como: Em qual realidade escolar este educador irá atuar? Como ela se organiza? Quais as suas necessidades? Que competências esse educador deve ter para atender às necessidades dessa realidade? Qual é o projeto político-pedagógico para a educação a ser efetivada junto aos povos do campo? Que projeto social e educativo? Que proposta pedagógica? Que processos de ensinar e aprender viabilizar? Que processos educativos vivenciar na formação para a docência? Que competências? Que percursos acadêmicos? Neste sentido, um curso de formação para professores do campo deveria

deixar qual a sua concepção de educação e qual seu projeto de escola do campo (p.40).

Essas questões traduzem importantes elementos necessários a constituição de um projeto de Licenciatura em Educação do Campo. A nosso ver um dos objetivos principais, considerando as questões trazidas pela autora no texto, da formação de educadores do campo na Licenciatura é a atuação nos processos educativos a partir de uma visão alargada de educação como formação humana, que podem acontecer com intencionalidade pedagógica e com as mediações necessárias, em diferentes tempos e espaços formativos.

A partir destas reflexões passaremos a uma análise mais singular da experiência de formação em alternância desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) Ciências Agrárias, do CFP-UFRB, com o foco nos elementos históricos da sua constituição, nos objetivos e finalidades apresentadas na proposta do curso, na sua organização e funcionamento pedagógico que alterna tempos e espaços formativos.

Essa formação, obviamente envolve desafios, como o de organizar o trabalho pedagógico no curso a partir de intencionalidades bem definidas, o de descentrar a formação do educador do campo da docência (contudo, mantendo a escola e o campo como objeto central do curso) no sentido de superar a dicotomia entre docência e educação, trabalhando a docência na perspectiva do desenvolvimento omnilateral do ser humano e o de alargar a concepção de atuação dos educadores do campo, no sentido de envolvê-los na junto às lutas sociais e particularmente a luta por escolas do campo.

É importante destacar que a LEDOC no CFP-UFRB está em processo de construção por seus sujeitos, e o esforço nesta pesquisa é de captar elementos de um determinado momento histórico, de forma que contribua no processo de sistematização da experiência, apesar dos limites objetivos que por um lado torna os resultados da pesquisa como dados inacabados, e por outro abre novas possibilidades de estudo,

5. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E A EXPERIÊNCIA DA LEDOC/CFP

“Só há conquista se houver organização, resistência e luta. E as conquistas das lutas pela terra estão em cada experiência pedagógica, na construção de novas escolas públicas e na escolarização de cada criança, adolescente, jovem ou adulto assentado, acampado, morador do campo” (HILÁRIO, 2019).

O nosso objetivo neste capítulo é contextualizar historicamente o curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias da UFRB, apresentando alguns elementos sobre os objetivos, intencionalidades, base teórica e concepção de formação de educadores do campo presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPCP) e nos documentos oficiais consultados.

Na organização e análise dos dados apareceram as seguintes categorias do conteúdo, analisadas a partir das respectivas categorias do conteúdo:

Tabela 9. Categorias da Formação de educadores do campo na LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019.

CATEGORIAS DO CONTEÚDO	CATEGORIAS DO MÉTODO
5.1 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO	TRABALHO PRÁXIS CONTRADIÇÃO HISTORICIDADE HEGEMONIA
5.2 A FORMAÇÃO POR ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTALIDADE PRÁXIS

Para tanto, no decorrer do texto analisaremos a concepção de educação do campo e de formação de educadores do campo que vem fundamentando a LEDOC; e a organização do trabalho pedagógico que sustenta a formação neste curso.

Destacaremos desta forma, algumas categorias básicas que explicam a estrutura geral do curso, como: os objetivos e finalidades da alternância na LEDOC/CFP, o currículo, a articulação teoria-prática, a docência por área do conhecimento, as instâncias de gestão do curso.

A partir de uma pesquisa no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, constatamos que no período entre 2008 (ano que tem início os projetos piloto de Licenciatura em Educação do Campo) e 2018 foram publicadas apenas 12 pesquisas que versavam sobre o assunto “Educação do Campo no Ensino Superior”. No que se refere ao assunto “Licenciatura em Educação do Campo”, apenas 06 pesquisas foram publicadas no mesmo período, sendo 04 teses e 02 dissertações. Quando pesquisado o assunto “Alternância no Ensino Superior”, apenas 04 resultados foram encontrados, destes 02 pesquisas eram teses acadêmicas e as outras 02 dissertações (Apêndice 1).

Estes dados revelam, que apesar de serem uma realidade nas instituições de ensino superior brasileiras, e da mobilização de setores populares e de pesquisadores das universidades orgânicos às causas sociais, a temática ainda é pouco discutida na própria academia.

No contexto da disputa por projetos institucionais entre os trabalhadores e o agronegócio, estudar as características desses cursos, os significados para os sujeitos oriundos da agricultura familiar de base camponesa, das comunidades tradicionais - da proposta de formação que com base na realidade social e econômica do território os sustenta, é de grande importância, sobretudo quando se pensa a educação como uma ferramenta para a transformação da realidade.

Dessa maneira, faremos um breve histórico sobre a formação de educadores do campo no contexto das Licenciaturas em Educação do Campo.

5.1 A Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias (LEDOC/CFP) da UFRB

Ao longo destes anos a luta pela Educação do Campo, vem enfrentando uma série de contradições, desde a inexistência de escolas para trabalhadores rurais e camponeses, ao enfrentamento da proposta de formação para o mercado destinada aos trabalhadores do campo, sob a égide do capitalismo.

Em algumas universidades, a Educação do Campo vem ocupando o espaço da pesquisa através de grupos e núcleos de pesquisas, que em parceria com organizações populares vêm se dedicando a construção de frentes de investigação e intervenção nos territórios de luta pela terra (áreas de reforma agrária, comunidades quilombolas e tradicionais), formulando estudos importantes sobre a dinâmica de expansão do capital agrário e suas interfaces com o histórico de negação dos direitos das populações rurais.

Na Bahia, a Educação do Campo tem ocupado espaço nas atividades acadêmicas, seja com o desenvolvimento de cursos pelo PRONERA, numa parceria dos movimentos sociais com diversas universidades, estaduais (UESC, UESB, UEFS e UNEB) e federais (UFBA e UFRB), que impulsionou de forma significativa às universidades a repensarem a sua função social no contexto de grandes desigualdades do acesso à Educação Superior, sobretudo quando avaliamos nestes dados a presença da população camponesa, ou no contexto de ampliação das experiências de Educação do Campo no Ensino Superior, com o PROCAMPO.

É no âmbito deste último que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) oferece Curso de Licenciatura em Educação do Campo, criado em decorrência do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), com habilitações em Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias.

A Licenciatura em Educação do Campo – área do conhecimento Ciências Agrárias da UFRB, foi construída a partir do acúmulo histórico de ações que no decorrer do tempo, institucionalizaram a Educação do Campo na universidade e a constituíram como um curso regular na universidade.

O processo de institucionalização da Educação do Campo na UFRB, segundo Lima et al (2018), se deu a partir de ações de pesquisa e extensão que foram desenvolvidas em torno das demandas da Educação do Campo, colocadas inicialmente na região de abrangência da universidade. Conforme histórico elaborado por Santos (2018), estas ações tiveram início ainda em 2007, um ano após a criação da UFRB, quando foi introduzido o componente curricular *Educação do Campo*, no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, ensejando o início

de atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática no Centro de Formação de Professores (CFP).

As ações continuaram com o projeto de extensão intitulado “*Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos*”, que fundamentalmente atendia a uma demanda da formação de professores do campo no município e contribuiu para a elaboração das Diretrizes para a Educação Básica do Campo de Amargosa (LIMA, et al, 2018). Segundo Almeida (2015) o projeto se deu em quatro etapas:

i) Desenvolvimento de um curso de formação para professores da rede municipal de ensino, técnicos agrícolas que atuavam no Sindicato de Trabalhadores Rurais e na Secretaria Municipal de Agricultura; e, membros do Conselho Municipal de Educação, durante o segundo semestre de 2009; *ii)* Realização do I e II ‘Encontro de Educação do Campo de Amargosa’, respectivamente nos anos de 2010 e 2011; *iii)* Criação do grupo de trabalho para discussão da realidade da Educação do Campo no município de Amargosa; *iv)* Elaboração das Diretrizes para a Educação Básica do Campo de Amargosa, uma produção compartilhada entre os docentes da UFRB e a Secretaria de Educação de Amargosa, ocorrida nos anos de 2011 e 2012. (ALMEIDA, 2015 apud SANTOS, 2018).

Observando as demandas por formação para essa temática específica, que também atinge todo o território nacional, os docentes vinculados à experiência desenvolvida no projeto de extensão citado, submeteram e aprovaram junto ao MCT/CNPq/INSA o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro.

Esta especialização reuniu cerca de 49 estudantes (dentre professores e gestores das redes públicas de ensino e a militância de movimentos e redes sociais do campo), de diversas regiões da Bahia, tendo iniciado em 2011. Segundo Santos (2018) a turma de especialização organizou importantes ações como:

i) o ‘Seminário Realidades, Contradições e Possibilidades da Educação do Campo nos Territórios do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá’, realizado em abril/2012 na cidade de Cruz das Almas, em parceria com o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA/Procampo; *ii)* o ‘1 Seminário Estadual de Educação do Campo da Bahia’, realizado no CFP/UFRB, em setembro/2012. Em meio a participação em inúmeros eventos e publicações, contribuíram na criação do ‘Fórum Regional de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá’ em 2012. Em 2013, além de dar continuidade a Especialização, a coordenação do curso transformou o Grupo de

Pesquisa Educação Ambiental Crítica (GPAC) em Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial organizando-se, a partir de então, um grupo de estudos, participando e organizando eventos, apresentando e publicando trabalhos dentro da temática Educação do Campo (p. 04).

A experiência de formação desta turma foi um marco na universidade, pois contribuiu para a elaboração de novas propostas de ação, na perspectiva da formação continuada de professores, da elaboração de projetos de pesquisa, de extensão e intervenção, além da discussão sobre a formação inicial dos professores do campo. O ano de 2012 foi marcado pela intensa discussão e elaboração destas propostas e ações. Dentre estas ações, podemos destacar a criação do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo (SANTOS, 2018) e mais tarde a própria Licenciatura em Educação do Campo.

Em 2013 as atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo foram iniciadas com uma turma de 36 estudantes. Das discussões possibilitadas com a diversidade de sujeitos que esta turma reuniu, bem como as demandas de discussões sobre a Educação do Campo que estavam sendo feitas no território, sobretudo através do Fórum Regional de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá, criado em 2012, contribuíram para que novas ações fossem realizadas.

É importante destacar que esse processo de elaboração das propostas de Pós-Graduação Lato e *Scritu Sensu*, bem como os cursos de formação continuada e pesquisas realizadas nestes períodos, foram marcados pela ampla discussão em Encontros e Seminários, municipais, estaduais, nacionais e internacionais; cabe destacar aqui o Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado em 2012 e 2013 e 2015, sendo estes últimos de alcance nacional e internacional.

Esse conjunto de ações criou as condições objetivas para que fosse aprovada na UFRB a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo. A proposta foi submetida ao Edital de Seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012, e foram aprovados os cursos em duas áreas do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática no CETENS (Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade) e Ciências Agrárias no CFP. Em seguida a LEDOC Ciências Agrárias foi aprovada pelo Conselho de Centro do CFP/UFRB ainda em

2012 e pela câmara de graduação da UFRB em 2013, regulamentada pela Resolução CONAC/UFRB nº 009/2013. Estavam dadas as condições objetivas para início das atividades do curso.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias na UFRB, é reconhecido pela Portaria Nº 72, de 21 de dezembro de 2012 – Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (Diário Oficial da União – Seção 1, Nº 249, de 27 de dezembro de 2012), Oferece a formação em regime de alternância de tempos formativos, e o ingresso regular acontece mediante processo seletivo especial, conforme previsto no parágrafo único da Seção I do Regimento de Graduação da UFRB, publicada na Resolução CONAC - 004/2018.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (UFRB, 2018)¹⁹, já no primeiro processo seletivo realizado em setembro de 2013, o curso ofertou 120 vagas, tendo sido inscritos 437 candidatos. A segunda seleção, em 2014 recebeu cerca de 600 inscrições para a mesma quantidade de vagas. Em 2016, o terceiro processo seletivo contou com 405 inscritos que concorreram às 60 vagas ofertadas; registrando um quantitativo expressivo de uma demanda de 1442 candidatos de diferentes regiões da Bahia (cerca de 50 municípios), Pernambuco e Espírito Santo (UFRB, 2018).

Outra questão importante é o fato deste curso se dá em caráter permanente, tendo sido aprovado pela Câmara de Graduação da UFRB, em 2013 e regulamentado pela Resolução CONAC/UFRB n o. 009/2013, de 21 de maio de 2013 (UFRB, 2017); este caráter é importante pois assegura, dentre outras questões, a contratação de técnicos e professores, a construção de alojamentos etc. Dessa maneira, corroboramos com Santos (2015, p. 150) que “isso indica que a institucionalização da Educação do Campo nos marcos legais não simplifica a questão da educação que é disponibilizada aos camponeses pela escola

19 É importante destacar que o Projeto Pedagógico do Curso foi reformulado e aprovado em abril de 2018 pela PROGRAD/UFRB. No entanto, o currículo das turmas atuais ainda são do Projeto Pedagógico de 2013. Para fins de consulta documental tivemos acesso aos dois projetos e citaremos ambos nesta pesquisa, como fonte histórica do processo de implementação do referido curso na UFRB, comparando em certos momentos os avanços de um projeto em relação ao outro.

burguesa. São inúmeros os fatores que têm colocado o projeto da Educação do Campo na arena das disputa de projeto histórico”.

A LEDOC CFP conta atualmente com vestibular especial, que acontece anualmente. Conforme sistematizamos, a partir dos dados presentes no documento de reformulação do PPCP (UFRB, 2018) e a consulta de documentos oficiais no site do curso (editais de seleção etc.), os processos seletivos contaram com os seguintes números de inscritos:

Tabela 10. Processos seletivos da LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019. Fonte: UFRB, 2018.

PROCESSOS SELETIVOS LEDOC/CFP		
ANO	VAGAS	INSCRITOS
2013	120	437
2014	120	600
2016	60	405
2017	-	-
2018	80	493 (homologadas)
2019	80	261 (homologadas)
TOTAL	460	2196

Atualmente a LEDOC/CFP tem 2014 estudantes ativos, com uma turma de 13 egressos, dos quais 10 apresentaram o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – levantados até o término desta pesquisa.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo em Ciências Agrárias/UFRB foi pensado para receber educadores e educadoras do campo das escolas públicas e dos movimentos sociais, camponeses, assentados, acampados, quilombolas, pescadores e marisqueiras, ribeirinhos, fundo e fecho de pasto, agricultores familiares etc, ou seja, os sujeitos do campo em sua diversidade.

Este fato é demonstrado na diversidade de sujeitos que se inscrevem no processo seletivo e constatado na diversidade de sujeitos que ingressam e compõem o curso.

O modo como a LEDOC/CFP assume a tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre os sujeitos, entre os tempos e espaços formativos neste curso, se materializa na organização do trabalho pedagógico. Segundo Freitas (2005), a organização do trabalho pedagógico deve ser entendida em dois níveis: a) O trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto pedagógico da escola.

O trabalho pedagógico é desenvolvido nesta licenciatura por meio da Alternância, em que os diferentes tempos e espaços formativos se articulam para dar conta da diversidade de sujeitos e realidades presentes no curso. Trataremos com mais detalhe desta categoria no capítulo 6.

Neste sentido, tomaremos a análise da organização do trabalho pedagógico na LEDOC/CFP nos subtópicos a seguir, considerando os objetivos e finalidades do trabalho pedagógico, a concepção de Educação do Campo que o fundamenta, o currículo a estrutura organizacional, as relações de trabalho e os tempos e espaços formativos; na sua relação com as categorias totalidade, trabalho, hegemonia, práxis e contradição na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Devido o foco da nossa análise desde o início ser na questão dos tempos e espaços formativos, analisaremos esta categoria com mais profundidade no capítulo 6 da “Alternância na LEDOC/CFP: um caminho em construção”.

5.1.1 Objetivos e intencionalidades da LEDOC/CFP

O 1º Projeto Pedagógico (PPC) da LEDOC/Ciências Agrárias foi elaborado, em 2013, fruto do processo de expansão e institucionalização da Educação do Campo na UFRB, tendo como objetivo: “formar educadores/as para docência multidisciplinar em escolas do campo, a partir de uma organização curricular pautada na Área do Conhecimento - Ciências Agrárias e no regime de alternância”.

Segundo Santos (2018) o CFP vinha desenvolvendo ações na perspectiva da Educação do Campo desde 2007, no entanto é a partir de 2011 que a dimensão do ensino passa a compor a trajetória da Educação do Campo na UFRB.

A construção da primeira versão do Projeto Pedagógico do Curso é fruto da política educacional de Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), do Governo Federal através do Edital de Seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012.

Este projeto delineou a necessidade de pensar um curso de formação inicial de professores fundado na indissociabilidade entre educação e desenvolvimento territorial do campo e da cidade, com o objetivo de:

“na construção de uma escola coerente com um projeto histórico pautado numa matriz formativa sustentadora de iniciativas de transformação da sociedade e da escola, considerando a *formação integral do ser humano que inclui a cognição, o desenvolvimento corporal, artístico, a dimensão político e organizativa, bem como a formação de valores* na perspectiva de educar a classe trabalhadora para a construção da sociedade dos trabalhadores, diferente da sociedade de classes atual, que é patrimonialista, patriarcal, heterossexista, racista, elitista e com isso, seletiva e excludente (p. 03)”

Assim, estruturou-se um curso com objetivos vinculados as orientações das experiências de Licenciaturas em Educação do Campo que já vinham sendo concretizadas em outras universidades. A dimensão da formação de educadores como agentes transformadores está presente nesta primeira elaboração do PPC da LEDOC/CFP.

Segundo este primeiro PPC, os objetivos da formação na LEDOC/CFP, eram:

1. Formar educadores/as para atuar nas escolas do campo, no âmbito das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica, junto às populações que vivem e trabalham no/do campo e na diversidade das ações pedagógicas necessários à promoção do desenvolvimento agrário na Bahia e no Brasil, tendo por prioridade garantir a formação inicial de professores/as em exercício nas escolas do campo;
2. Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar a partir de uma organização curricular pautada na área do conhecimento Ciências Agrárias, com os fins previstos no art. 2º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);
3. Contribuir para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, socializando/elaborando novas alternativas de organização escolar e pedagógica para as escolas do campo;
4. Estimular a pesquisa, a extensão e as ações afirmativas voltadas para as demandas da Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e demais parceiros na implementação desta

- licenciatura, de forma articulada com os cursos de Pós-Graduação existentes na UFRB: i) *Lato sensu* em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro; ii) Mestrado Profissional em Educação do Campo;
5. Possibilitar uma formação técnica-educacional em Ciências Agrárias, compatível com os saberes dominantes e as perspectivas de desenvolvimento aplicadas à realidade do campo tendo como foco a formação pedagógica e política, a Agroecologia e a Cooperação; (UFRB, 2013, p.14)

Observa-se a preocupação fundamental com a formação para a docência multidisciplinar e a intervenção no quadro de desigualdades educacionais, se tratando do acesso à educação pelos povos do campo. Além disso, no aspecto da formação por área do conhecimento está sinalizada a preocupação com o diálogo entre as Ciências Agrárias e a Agroecologia; sem, contudo discutir esta relação de forma mais aprofundada no documento.

Em 2017, iniciou-se um processo de reformulação do PPC da LEDOC/CPF. Esse processo teve início com a construção de um seminário de reformulação com os movimentos sociais do campo, seguido de um seminário com os discentes do curso. Segundo o documento de Reformulação Curricular do PPC (2018)

Nestes dois momentos realizou-se uma análise e avaliação do Projeto Pedagógico do Curso em andamento e construíram-se novas perspectivas para reformulação do PPC. Para esta atividade, se entendeu o protagonismo dos povos do campo e dos discentes do curso na (re) construção da Educação do Campo, atentando para um dos princípios básicos da luta pela Educação no Campo no País: os sujeitos do campo como portadores de saberes e conhecimentos necessários a uma prática educativa emancipadora. Outro instrumento analisado foram os resultados das avaliações geradas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRB (p. 07).

Deste processo, resultou o documento de Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, aprovado pela direção do CFP em 2018, e em tramitação para aprovação final no Conselho Superior da UFRB. Uma série de questões e princípios fundamentais, que embasaram a elaboração do primeiro PPC, permanecem na reformulação, destacamos alguns elementos do PPC de 2013 e do PPC de 2018 com vistas a perceber o movimento de construção do projeto da Licenciatura em Educação do Campo no CFP-UFRB.

O Projeto de Reformulação Curricular da LEDOC/CFP foi elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante do curso em abril de 2018, a partir do processo de

consulta aos movimentos sociais, organizações, sindicatos e estudantes do curso.

Segundo o documento de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, de maneira geral o objetivo da LEDOC/CFP é:

Promover a formação de profissionais licenciados em Educação do Campo para atuar na área de Conhecimentos das Ciências Agrárias, proporcionando uma formação voltada aos princípios da Agroecologia para formar sujeitos com apropriação teórica e prática de modo que possam atuar na transformação social, contribuindo, assim, para a construção da Reforma Agrária Popular (UFRB, 2018, p. 04).

Percebe-se, neste documento, uma intencionalidade mais objetiva ao detalhar um horizonte para a formação de educadores do campo neste curso. Esta intencionalidade está vinculada a um projeto de transformação da situação atual de altos índices de concentração fundiária do país. Neste sentido, *contribuir para a construção da Reforma Agrária Popular*, parece-nos a intencionalidade da formação neste curso, o que está em sintonia com os objetivos da luta pela Educação do Campo efetivada pelos movimentos populares do campo.

A análise dos PPCs da LEDOC/CFP nos revela que as finalidades da formação estão alinhadas com as orientações contidas no PROCAMPO. Além disso, percebe-se no documento mais atual um alinhamento com a demanda dos movimentos sociais do campo de formarem educadores que também sejam lutadores pela Reforma Agrária Popular.

Agregando os objetivos específicos do PPC (2013), o PPC (2018) sistematiza que a formação na LEDOC busca, especificamente:

1. Formar educadores para atuar nas escolas do campo, no âmbito das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na área das Ciências Agrárias, **sobretudo em instituições que ofereçam a educação técnico-profissional da rede pública, escolas organizadas pelos Movimentos Sociais e reconhecidas pelo Estado, ONGs e outros: EFA (Escola Família Agrícola)**, projetos de pesquisas, projetos e/ou programas de desenvolvimento sustentável.
2. Habilitar profissionais com perfil multidisciplinar em Ciências Agrárias, e competência técnica e domínio didático-pedagógico para o exercício da docência junto a instituições de educação básica, profissionalizante, pública, organizações sociais que desenvolvem educação não escolar.
3. **Desenvolver uma proposta curricular de estudos em Agroecologia em interface com os programas das**

diferentes disciplinas do currículo escolar de cada etapa da educação básica.

4. Propiciar formação continuada dos educadores a partir da vivência comunitária e de práticas sócias nas comunidades.
- 5. Formar sujeitos com apropriação teórica e prática para contribuírem na transformação social e na construção da Reforma Agrária Popular.**
6. Contribuir para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, socializando/elaborando novas alternativas de organização escolar e pedagógica para as escolas do campo;
7. Estimular a pesquisa, a extensão e as ações afirmativas voltadas para as demandas da Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e demais parceiros na implementação desta licenciatura, **de forma articulada com os movimentos sociais do campo.**
8. Possibilitar uma formação técnica-educacional em Ciências Agrárias, compatível com os saberes da área do conhecimento e as perspectivas de desenvolvimento aplicadas à realidade do campo tendo como foco a formação pedagógica e política e a Agroecologia e a Cooperação; (UFRB, 2018, p. 17-18, grifos da autora).

Estes objetivos ecoam os que orientam a formação de educadores do campo na perspectiva da Educação do Campo vinculada aos movimentos sociais, que foram discutidos na seção anterior.

O perfil traçado como objetivo para atuação nas escolas do campo nos parece fundamental, pois corrobora com a intencionalidade da execução desta proposta formativa no âmbito da LEDOC/CFP, que é contribuir para a formação específica de educadores do campo que atuem nas escolas do campo, nas palavras de Caldart (2011) “uma Licenciatura que se constitua desde a especificidade da Educação do Campo (que inclui uma estreita relação entre educação e processos de desenvolvimento comunitário) e que fala a formação de educadores que atuam/ou pretendam atuar nas escolas do campo” (p 131).

No aspecto da formação multidisciplinar, por área do conhecimento, percebe-se que há articulação com as propostas iniciais de constituição das LEDOCs desde as experiências-piloto, e conforme orienta o próprio documento de implementação do PROCAMPO. No entanto, em nossa pesquisa identificamos que este é um desafio na proposta do curso analisado, assim buscaremos tratar mais adiante de

alguns aspectos sobre o exercício da docência multidisciplinar e os desafios impostos a efetivação deste objetivo.

A proposta de desenvolvimento de um currículo de estudos em Agroecologia, em interface com as disciplinas curriculares da escola, a nosso ver é a base fundamental de uma proposta formativa que pense de fato na necessidade de construir um modelo de desenvolvimento para o campo pautado na agricultura de base camponesa e agroecológica.

É óbvio que este diálogo entre o currículo da atual forma escolar e o currículo de estudos em Agroecologia, se dá sob fortes tensões, visto que o debate sobre a Agroecologia nas escolas ainda é escasso, o que reafirma a necessidade da formação de educadores e educadoras que estejam habilitados a contribuir no espaço escolar com um debate mais amplo sobre a Agroecologia. Além disso, este objetivo está, a nosso ver, relacionado com a necessidade de pensar os processos de transformação da atual forma escolar, sobretudo a rural, que ignora o debate sobre o confronto de lógicas de agriculturas colocado para o campo brasileiro em sua totalidade, e que reforça na maioria dos casos a concepção de um campo “bucólico”, sem conflitos, ou ainda, um campo sem diversidade, sem riqueza, em que a única possibilidade de vida para os sujeitos é o abandono da vida no campo ou a integração e submissão ao modelo de exploração do trabalho no campo, traduzido no Agronegócio.

O objetivo geral das LEDOCs no âmbito do PROCAMPO, de “preparar educadores para uma atuação profissional que vá além da docência” encontra eco no objetivo da LEDOC/CFP de “propiciar uma formação continuada de educadores a partir da vivência comunitária e de práticas sociais nas comunidades”, pois reconhece a importância formativa da vivência comunitária destes sujeitos e coloca a possibilidade da formação continuada contribuir na reflexão das práticas sociais realizadas nas comunidades de origem dos estudantes. Neste aspecto, reside a possibilidade de atuação em processos educativos comunitários, que vá para além da sala de aula, quais sejam os espaços formativos diversos que a realidade do campo oferece: a própria comunidade, as organizações e as lutas populares, os movimentos, as entidades, dentre outros espaços formativos.

O aspecto da formação de sujeitos com “apropriação teórica e prática para contribuírem na transformação social e na construção da Reforma Agrária Popular” é, a nosso ver, elemento fundamental na reformulação do projeto pedagógico do curso, fruto do seu processo de construção e que significa colocar algumas exigências ao perfil do educador e da educadora do campo que se pretende formar neste curso.

Este objetivo é importante por conter elementos que vinculam a proposta da formação no curso às demandas de construção de um projeto de desenvolvimento para o campo. Imprime uma marca importante no processo formativo da LEDOC/CFP, por pressupor uma necessária aproximação dos estudantes no curso com o entendimento e o estudo da Questão Agrária Brasileira, da cultura produzida no campo, das lutas sociais, do confronto entre o agronegócio versus a agricultura camponesa; com a luta pela Reforma Agrária Popular e contra o avanço do modelo de agricultura capitalista baseada no Agronegócio.

Corroboramos com Caldart (2011) ao afirmar que um desafio na atualidade que integra o perfil de formação de educadores do campo é:

Estudar como as contradições sociais do modo de produção capitalista se materializam no campo, notadamente nas relações entre burguesia agrária e campesinato e como os trabalhadores e suas organizações se movimentam e formam nesse quadro, buscando retomar e transformar sua condição de camponeses seja fazendo a luta por uma reforma agrária de cunho popular, seja produzindo alternativas para o avanço da agricultura camponesa. E também exige compreender a lógica de produção/da vida camponesa não apenas como resistência social simples, mas como possibilidade (afirmação projetiva) de um outro modo de produção que implica outra racionalidade que não a dominante, incluindo uma nova forma de relação com a natureza, outras práticas de geração de renda, de uso de produtos através da agroindustrialização popular e práticas cada vez mais amplas de cooperação entre camponeses (p. 134-135).

A nosso ver, esse é um debate central nas disputas de concepção que movem hoje o conjunto da Educação do Campo, situando-se no âmbito da relação trabalho-educação do campo que será analisada no capítulo 7 desta dissertação.

O objetivo de contribuir para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais sofridas pelos povos do campo, vem sendo em certa medida efetivado, sobretudo, no aspecto da oportunidade ao acesso, no medida em que a LEDOC/CFP foi

expandindo o número de vagas em seu processo seletivo e transformando o curso em oferta regular na UFRB, reconhecendo esta demanda histórica dos povos do campo. Já no aspecto da superação das desvantagens, no nosso entendimento, ainda precisaremos de um período maior de desenvolvimento da LEDOC/CFP, com um número maior de egressos para inferir dados sobre o impacto de um curso como este na superação destas desvantagens.

No tocante ao estímulo à pesquisa, a extensão e as ações afirmativas, nos parece óbvio que um curso como este, ao partir de alguns pressupostos como a própria relação com as comunidades e movimentos sociais, possibilita um estímulo maior as iniciativas de pesquisa e extensão concretamente vinculadas às demandas sociais. No entanto, trataremos mais adiante de alguns elementos que se desenham nesta relação, a partir da materialidade vivida pelos estudantes e professores do curso.

O foco numa formação compatível com os saberes da área das Ciências Agrárias articulados as perspectivas de desenvolvimento aplicadas à realidade do campo, nos parece ser outro elemento de fundamental importância para contribuir no processo de transformação da realidade a que o campo está submetido.

Com base nos objetivos que compõem o projeto pedagógico da LEDOC/CFP percebe-se que há uma consonância com o perfil profissional desejado para os futuros educadores do campo, baseado na perspectiva da Educação do Campo vinculada aos Movimentos Sociais.

Os elementos destacados no texto não aparecem na formulação do 1º PPC do Curso (elaborado em 2013), no entanto, são elementos como a luta pela Reforma Agrária Popular²⁰, constituem-se fundamentais para a formação de educadores do campo. Segundo Caldart:

a palavra “popular” busca identificar a ruptura com a ideia de uma reforma agrária feita nos limites do desenvolvimento capitalista e indica o desafio de um novo patamar de forças produtivas e de relações sociais de produção, necessárias para outro padrão de uso e de posse da terra. Trata-se de uma luta e de uma construção que estão sendo feitas desde já, como resistência ao avanço do modelo de agricultura capitalista e como forma de inserir a Reforma Agrária na agenda de luta dos trabalhadores, do campo e da cidade,

²⁰ Mais detalhe sobre a Reforma Agrária Popular, ver: MST, 2013.

acumulando forças “para as mudanças estruturais de toda sociedade (MST, 2013, p.33 e 52 *apud* Caldart, 2015, p.180)

Para a autora é importante apreender as tendências e a natureza do embate de modelos de agriculturas, e suas conexões fundamentais para pensar a luta de classes na direção da superação do modo de produção capitalista, bem como extrair dele as exigências formativas que se colocam aos trabalhadores e camponeses para que protagonizem a superação dessas contradições de modelos de agricultura desde o polo do trabalho.

A nosso ver, os educadores do campo precisam compreender profundamente os processos contraditórios dos modos de fazer agricultura, em suas potencialidades de formação/deformação, para identificar que implicações trazem para o conjunto da vida social (no campo e na cidade) e como a escola se articula a esta totalidade social, afirmando e/ou reproduzindo nas relações sociais estabelecidas em seu entorno a lógica da formação ou da deformação. Corroboramos com Caldart (2011), quando a autora enfaticamente afirma que:

As questões ou contradições fundamentais da realidade atual dos trabalhadores do campo precisam estar imbricadas nas diferentes dimensões da formação destes educadores, de tal modo que não se deveria considerar como Licenciado em Educação do Campo quem não consiga formular sínteses básicas que permitam identificar e analisar o contraponto entre estes projetos de agricultura (basicamente entre agronegócio e agricultura camponesa) e, principalmente, tomar posição para desenvolver seu trabalho educativo considerando este confronto e a luta de classes que ele expressa e reproduz desde a especificidade do campo (p. 135)

5.1.2 A concepção de Educação do Campo na LEDOC/CFP

A concepção de Educação do Campo como alternativa a lógica da Educação Rural, que sustente um projeto de escola do campo construída para atender os anseios dos trabalhadores rurais, camponeses, quilombolas, pescadores, comunidades tradicionais, etc. a diversidade de sujeitos presentes no campo brasileiro, em certa medida aparece no projeto da LEDOC/CFP a partir dos princípios norteadores que são afirmados no documento. Este assume que:

A Educação do Campo vem se construindo com alternativa a lógica da Educação Rural e sua perspectiva de manutenção das relações

sociais, e mais: **se vincula a construção de um modelo alternativo de sociedade**. Na compreensão deste Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias indica-se que **a concepção de Educação do Campo vem sendo construída na luta concreta dos trabalhadores, demandando uma educação que seja representativa dos seus anseios** (UFRB, 2018, p. 10, grifos nossos).

Percebe-se presente no projeto da LEDOC/CFP uma perspectiva de Educação do Campo que vincula a construção de um modelo de sociedade, apesar de que a sua dimensão de projeto histórico da classe trabalhadora não seja abordado com clareza. Corroborando com Caldart (2016), ao afirmar que:

A Educação do Campo (EdoC) se constituiu no final da década de 1990, como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, materializando ações de disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira que atendam aos interesses sociais dos trabalhadores do campo, em especial dos camponeses ou das famílias e comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesa. Luta por políticas ou medidas específicas em função de uma desigualdade histórica no atendimento aos direitos sociais da população trabalhadora do campo (camponeses, assalariados rurais, “povos tradicionais”...) (p. 319).

Do projeto pedagógico do curso destacamos alguns elementos definidos como importantes para a concepção de Educação do Campo defendida no documento:

- O campo como um território na medida em que abarca todas as dimensões da vida dos seus sujeitos, na pluralidade dos povos que o constitui (UFRB, 2018, p.10).
- A educação como a formação de sujeitos em sua integridade, buscando o desenvolvimento das múltiplas potencialidades dos seres humanos. Estando, portanto, a educação em todas as dimensões da vida dos povos do campo: no trabalho, na cultura, nos valores, nas formas de se relacionar com a natureza (*ibid.*).
- O desenvolvimento de políticas públicas como conjunto de ações resultantes da institucionalização de demandas dos movimentos sociais, sobretudo aquelas de formação de educadores do campo (UFRB, 2018, p.11).

Estes três pontos destacados compõem o que o projeto define como a tríade campo-educação-políticas públicas, que sustenta as propostas pedagógicas na perspectiva da Educação do Campo. O projeto vai descrevendo alguns traços e referências teóricas fundamentais da concepção de Educação do Campo que vem sendo construída na LEDOC/CFP; discutindo como que cada elemento se articula com a proposição da Educação do Campo, demonstrando num exercício importante às dimensões do projeto de campo e de educação que a concepção está ancorada.

O primeiro elemento é destacado no documento como “o espaço de vida dos camponeses”. O termo campo aparece como espaço da vida em integridade dos povos do campo e é marcado pela noção de território como a base social da vida dos sujeitos, colocando como intencionalidade a valorização dos sujeitos do campo, e destacando a ação do Agronegócio como antagonista desta concepção.

Desde o “batismo” da Educação do Campo na I Conferência Por uma Educação do Campo em 1998, o termo *campo* aparece vinculado com o sentido do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que tentam garantir a sobrevivência deste trabalho (CALDART, 2015, p. 321). E neste sentido, o texto esclarece que quando se discute “Educação do Campo” trata-se da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam eles camponeses, quilombolas, indígenas, os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING, NÉRY e MOLINA, 2011). Mais a frente os autores continuam:

Embora com esta preocupação mais ampla, temos uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos (...). Essas palavras [que identificam os diferentes tipos de camponeses] denominam, antes de mais nada, o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo; fazendeiros; latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis, estancieiros... As palavras exprimem as diferentes classes sociais. Possuem significado histórico e político que perpassam as principais lutas de resistência camponesa do Brasil, como Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas e MST... (KOLLING, NÉRY e MOLINA, 2011, p. 26)

O segundo elemento alia a concepção do campo à uma concepção de educação como formação humana, considerando que a educação está no trabalho,

na cultura, nos valores, nas formas de se relacionar com a natureza, ou seja, em todas as dimensões da vida dos povos do campo.

É importante a demarcação, no documento, sobre a perspectiva da Educação do Campo como oposta à da Educação Rural. Neste aspecto, a nosso ver, carece uma caracterização mais aprofundada sobre a perspectiva da Educação Rural, pois no documento ela é caracterizada como “a educação [que] está restrita aos espaços formais e que deve preparar os “educandos” para o mercado de trabalho” (UFRB, 2018, p.10).

O nosso entendimento sugere que esta concepção de educação não se restringe apenas a lógica dos espaços formais, apesar de ser este o seu grande foco, como a própria educação rural não escolar desenvolvida pelo serviço de Extensão Rural voltados para a implementação do pacote de modernização conservadora no campo brasileiro durante a chamada “Revolução Verde”, em meados dos anos 60-70, conforme tratamos no capítulo 4. Conforme Bogo (2016):

(...) o saber empírico, mesmo no auge daquilo que se chamou de “revolução verde” que, a partir da década de 1960 em diante, teve o apoio, não da escola, mas dos receituários e bulas, geralmente lidas, interpretadas, traduzidas e orientadas para o uso, pelos donos das casas agropecuárias com os quais os trabalhadores se relacionaram e ainda se relacionam econômica e afetivamente. As casas comerciais de produtos agropecuários se apresentam como escolas privadas onde os camponeses aprendem a teoria do modelo do agronegócio e em troca deixam grande parte dos créditos acessados nos programas das “políticas públicas” (p. 10).

Além disso, autores como Neves (2017, p. 114) chama atenção sobre a criação de uma Fundação denominada Serviço Social Rural (SSR) que também se ocupava das ações de educação rural para incorporação do trabalhador rural no desenvolvimento capitalista, na condição de trabalho explorado. Esse processo vai acompanhando as mudanças econômicas e políticas no Brasil, conforme discutimos melhor no capítulo 4, no quesito sobre a questão agrária e a educação.

O terceiro elemento da tríade - políticas públicas - não é discutido no projeto, apenas sinaliza-se que “a Educação do Campo compreende as políticas públicas como conjunto de ações resultantes da institucionalização de demandas dos movimentos sociais” (ibid., p. 11).

A nosso ver, estas três esferas são importantes para compreender a constituição da Educação do Campo como fenômeno concreto (CALDART, 2015). Portanto, a política pública compreende o terreno movediço em que a EdoC precisou entrar para conquistar direitos historicamente negados aos povos do campo. Esta relação obviamente que se dá permeada de contradições, a relação com o Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela mesmo combate.

No entanto, não se pode compreender a Educação do Campo fora da contradição fundamental da sociedade capitalista, entre capital e trabalho. Tomando posição de classe desde a sua constituição originária, a Educação do Campo está vinculada ao polo do trabalho, e por esta opção de classe deve contribuir para o objetivo de superação da lógica de produção que move o capitalismo que a exploração do trabalho, e a transformação de tudo e todos em mercadoria, inclusive a própria natureza. Para Caldart (2016):

Isso nos situa no terreno da luta de classes que coloca, como em toda sociedade capitalista moderna, em essência, num polo os *trabalhadores* (do campo e da cidade e em suas diferentes formas de relação com o capital) e no outro, os *burgueses* e os *proprietários fundiários* (que no momento atual às vezes se confundem). É o mesmo referencial que nos permite entender que não podemos pensar o destino da educação fora do destino histórico do trabalho. (...) O destino histórico da EdoC se define fundamentalmente no âmbito da *questão agrária* (...). (p. 327).

No sentido da luta de classes que a autora coloca, Bogo (2016) chama atenção para o fato de que:

Aquilo que se ousa chamar de “política pública” para o campo, na maioria das vezes, nada mais é do que uma relação de troca, entre programa compensatório (valor equivalente), com o qual os movimentos confrontam as pautas reivindicatórias (valor relativo), e saem das negociações sabendo a importância e o valor que elas têm para o governo (p. 03).

Esta análise crítica do que está por trás das “políticas públicas” é importante para levarmos em consideração que, apesar da importância estratégica da conquista de políticas públicas, é importante analisa-la no contexto mais amplo relacionado ao papel do Estado na sociedade capitalista, daí que cabe a pergunta levantada no texto pelo autor “políticas públicas ou programas controladores dos conflitos?”. Para o autor é fundamental analisar que de um lado, as políticas são importantes para a

melhoria de situações imediatas dos trabalhadores e camponeses, mas de outro lado é importante perceber o movimento das forças do polo do capital, que ao invés do que aparentemente concebemos, “ganham” mais com as referidas políticas do que os próprios trabalhadores.

Um exemplo que se dá nesse terreno da luta de classes é a comparação entre os valores do Plano Agrícola e Pecuário de 2017-2018, direcionados para o agronegócio e para a agricultura familiar: de um lado R\$170,25 bilhões para o Agronegócio, e de outro R\$30 bilhões em crédito para a Agricultura Familiar, ou seja, significa que o agronegócio - enquanto se processam as demandas dos trabalhadores por moradia, assistência técnica, licenciaturas... etc. – age silenciosamente demarcando “territórios sobre as áreas destinadas à reforma agrária onde antes se davam as ocupações, força motriz da capacidade mobilizadora dos movimentos, acentua a propaganda e investe alto na produção de commodities e na aprovação de leis” (BOGO, 2016).

Neste aspecto, também podemos refletir o quanto é difícil para as populações camponesas em luta sobreviver **junto** com o Agronegócio, o que coloca como central a necessidade de que para o avanço da pauta dos Movimentos Sociais do Campo é fundamental a luta contra o Agronegócio.

O PPC da LEDOC toma um conjunto de princípios como norteadores da organização do trabalho pedagógico no processo de formação de educadores do campo, a partir do Decreto nº 7.352/2010, que institucionaliza a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

O primeiro princípio é o “da diversidade e pluralidade dos povos do campo, suas cosmologias, modos de ser e viver, suas diferenças étnicas e culturais”. Segundo o PPC com este princípio busca-se dar “conta da diversidade do campesinato brasileiro, com os quilombolas, indígenas, assentados, posseiros, enfim, um mosaico socioterritorial que precisa ser compreendido e respeitado” (UFRB, 2018, p.12).

Em nossa análise esse princípio comporta o debate sobre os sujeitos da Educação do Campo, e apesar de aparentemente aparecer como uma contradição, a Educação do Campo, corroborando com Caldart (2016), tem como sujeitos concretos todos os trabalhadores do campo em sua diversidade, mas é preciso

situar que historicamente a sua base de constituição está vinculada aos camponeses, a especificidade do trabalho camponês e ao modo de vida das comunidades camponesas (CALDART, 2015). Neste sentido, a atuação na Educação do Campo precisa levar em conta os diferentes trabalhadores do campo.

Uma questão que aparece, considerando este aspecto, na experiência da LEDOC/CFP, sobretudo pela afirmação do trabalho e do modo de vida camponês, é sobre a necessidade de pensar a atuação com os trabalhadores assalariados do campo e da cidade, que compõem o corpo discente do curso, especialmente porque, a maior parte destes, conforme aponta a nossa pesquisa, estão sem vínculos organizativos, seja com sindicatos, seja com movimentos, associações, cooperativas, ou outras formas de organização de classe.

O segundo princípio apontado é o de projetos pedagógicos específicos para as escolas do campo, para que representem os anseios, desejos e culturas dos povos a quem a educação se destina. Para o documento este princípio é importante para “abarcando os diversos sujeitos, pois conforme Arroyo, outros sujeitos requerem outras pedagogias, outros currículos”

O terceiro princípio é o do desenvolvimento de políticas de formação de educadores/as e não professores/as para o campo, buscando integrar esses educadores para a participação na escola, na gestão escolar e na vida em comunidade.

Tanto o segundo quanto o terceiro princípio colocam a questão da especificidade do campo. Aqui chamamos atenção para não cairmos em interpretações “pós-modernas” que tende a relativizar o conhecimento sob o discurso da supervalorização da subjetividade, da cultura própria de cada grupo. É importante retomar, ao contrário, que a EdoC surgiu com este objetivo principal, de associar lutas de diferentes sujeitos particulares com interesses sociais comuns. Ainda que no concreto real, os *sujeitos trabalhadores do campo* sejam diversos e nem todos caibam no conceito estrito de trabalhadores camponeses, há que se pensar os sujeitos que compõem a EdoC como aqueles sujeitos que estão envolvidos no confronto principal de projetos de desenvolvimento para o campo, sendo sujeito o coletivo em sua diversidade que compõe o polo do trabalho e não do capital.

Este entendimento de que a Educação do Campo e o trabalho camponês em sua diversidade compõem o polo do trabalho na contradição capital *versus* trabalho é fundamental para se pautar uma unidade do polo do trabalho no embate específico entre projetos de agricultura antagônicos, e na luta pela superação do trabalho explorado, alienado, e da apropriação privada dos bens materiais para fins de transformação em mercadoria pelo capitalismo.

O quarto princípio é sobre a escola do campo que deve ser integrada a realidade dos sujeitos do campo que a constroem. Na concepção da LEDOC/CFP este princípio abre possibilidade para “pensar currículos específicos para escolas específicas”.

A lógica do currículo urbanocêntrico, que é a realidade da maioria das escolas rurais, na perspectiva da Educação do Campo precisa ser superada com a construção de um currículo que coloque como central o modo de vida e o trabalho camponês, que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura da luta social (2009, p. 46). Esta é uma dimensão que está no plano da atuação do educador do campo para a transformação da organização curricular da escola atual e apresenta-se como um grande desafio.

O quinto princípio apresentado é sobre a participação social e comunitária dos movimentos sociais, associações e comunidades. Para a LEDOC/CFP este princípio está ancorado na “Pedagogia do Movimento, quando diz que a condução da escola não deve estar restrita a educadores, mas que ela terá mais qualidade quando os povos do campo e suas organizações participarem ativamente de sua condução” (UFRB, 2018, p. 13).

Consideramos que este princípio é fundamental na perspectiva da Educação do Campo, visto que o projeto de escola precisa ser construído com os próprios trabalhadores e povos do campo, na medida em que a participação efetiva destes significa uma organização coletiva com fins de construção de um projeto. A nosso ver, este representa um desafio no âmbito das LEDOCs, mas é a base fundamental das ações educativas na perspectiva da EdoC, como expressa seu próprio vínculo originário com a luta dos trabalhadores organizados.

Em nossa análise do projeto da LEDOC/CFP, observa-se que não há uma filiação teórica, mas referenciais pedagógicos pautados na perspectiva da Educação do Campo.

O documento menciona que “o conjunto de características da Educação do Campo vai estar permeado por três grandes teorias pedagógicas, que articuladas dão a “cara” de uma teoria pedagógica nova” (UFRB, 2018, p.11). O documento segue afirmando que a EdoC está vinculada a concepção de Educação Popular de base freireana; às concepções pedagógicas das experiências socialistas na Rússia e em Cuba, sobretudo no aspecto da vinculação entre escola e trabalho; e a Pedagogia do Movimento; sem contudo, assumir como base teórica que fundamenta o curso os elementos pedagógicos que descreve.

A nosso ver, é de fundamental importância que os processos formativos sejam alicerçados a partir de uma base teórica consistente que fundamente os pressupostos de análise da realidade.

5.1.3 O currículo na LEDOC

O currículo é um importante elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico, exige a opção por um referencial teórico que sustente a construção/produção, sistematização, apropriação e socialização do conhecimento. Neste sentido, o currículo refere-se a organização do conhecimento (VEIGAS, 2002).

O currículo da LEDOC/CFP está organizado em 4 núcleos formativos e 1 núcleo integrador, sendo eles:

- Núcleo de formação geral: Inclui conhecimentos básicos oriundos de diferentes áreas do conhecimento, como uma inicialização dos estudantes ao universo acadêmico da pesquisa, da escrita acadêmica;
- Núcleo de formação sócio-política na Educação do Campo: Agrega os componentes que possibilitam uma formação sobre o funcionamento da Questão Agrária (base material da EdoC), ancora-se na noção de campo e de territorialidade, e na questão da diversidade de sujeitos que compõem o campo brasileiro, o modo de vida camponês e os aspectos relacionados ao trabalho no campo.

- Núcleo de formação específica em Ciências Agrárias (AGROECOLOGIA):
- Núcleo de formação docente:
- Núcleo integrador:

Figura 8. Organização dos núcleos formativos na LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019. Fonte: PPC, 2018.



Aos conhecimentos necessários a formação na área das Ciências Agrárias, incorporam-se a formação necessária para a atuação na docência na educação básica, na atuação como gestão dos processos educativos escolares e os que se referem ao entendimento sobre a estrutura e funcionamento da base sócio-econômica e cultural que sustenta o campo brasileiro, como por exemplo, os componentes curriculares de “Capital, Trabalho e Educação”, “Questão Agrária Brasileira” e “Formação do Território Brasileiro”.

O referencial teórico que sustenta o currículo, não está claramente expresso no PPC, no entanto há referência a Agroecologia como princípio da formação para “apropriação teórica e prática de modo que possa atuar na transformação social, contribuindo para a construção da Reforma Agrária Popular”.

Dessa maneira, o projeto confirma que o currículo não é um instrumento neutro, por isso está diretamente relacionado a realidade social, é historicamente situado e determinado socialmente.

Retomando a categoria da totalidade, percebemos que há um esforço na LEDOC/CFP de orientar a organização do trabalho pedagógico (a composição dos currículos, a alternância dos tempos e espaços formativos) na sua relação com a totalidade social, com a análise das contradições que permeiam o campo brasileiro.

Os componentes curriculares estão organizados para cumprir o objetivo de captar o conjunto de relações que determinam as contradições vividas no campo brasileiro, tomando o campo como objeto central de estudo. Componentes como “Capital, Trabalho e Educação”, “Formação Socioterritorial da Bahia”, “Concepções e princípios da Educação do Campo” e “Questão Agrária, apresentam como objeto de estudo em suas ementas:

Tabela 11. Ementas e conteúdos dos componentes curriculares da LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019. Fonte: PPC, 2018.

COMPONENTES CURRICULARES	CONTEÚDOS DA EMENTA
CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO	Fundamentos da Economia Política. O caráter histórico do trabalho. A dupla face do trabalho no capitalismo. O processo de constituição do trabalho coletivo e educação do trabalhador rural. Modernização do campo e Trabalho no Campo. Precarização do Trabalho e o Campo Brasileiro. Urbano e Rural no Brasil. Diversidade do campo e movimentos sociais. Agroecologia, Movimentos Sociais e Educação do Campo.
FORMAÇÃO SOCIOTERRITORIAL DA BAHIA	Categorias de análise: espaço, tempo, território e territorialidade, formação socioterritorial. A Questão Agrária como eixo da formação dos territórios no Brasil. Grupos formadores da sociedade brasileira. Etnias indígenas e formação do território brasileiro. População Afro brasileira e formação do território brasileiro. A tríade da formação territorial brasileira: latifúndio, monocultura e trabalho escravo O processo de formação territorial do Brasil a partir dos conflitos socioterritoriais.
	Estudos básicos: Histórico do Movimento de Educação do Campo no Brasil e na

<p>CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</p>	<p>América Latina. Conquistas e desafios. Fundamentos teóricos e políticos-pedagógicos da Educação do Campo. Campo, sujeitos e escola do Campo. Experiências em Educação do Campo na perspectiva dos movimentos e rede sociais do/no campo.</p>
---	---

Os conteúdos revelam a preocupação de organizar o currículo a partir da centralidade do campo como objeto de estudo, inserido uma totalidade que o determina em diversos aspectos.

Para possibilitar as atividades teórico-práticas, os componentes curriculares na LEDOC/CFP estão organizados em diferentes tempos e espaços formativos, que buscam “superar a dicotomização histórica teoria versus prática”. A organização curricular do curso busca “romper com a fragmentação e a falta de articulação entre os componentes curriculares”, através de estratégias pedagógicas e didáticas, organizando o trabalho pedagógico “por eixos temáticos, o que permitirá um diálogo mais efetivo entre os diferentes componentes na perspectiva da práxis pedagógica”.

Ao formular uma proposta de formação por área do conhecimento, que diz respeito ao tipo de organização curricular que a LEDOC/CFP deve adotar, coloca a perspectiva e o desafio da superação do atual modelo de construção do conhecimento que é hegemônico nas universidades brasileiras: a dissociação da teoria e prática, tratando-os como elementos isolados um do outro, hierarquizados e fragmentados.

À luz do exposto, inferimos que na LEDOC/CFP, o campo e as circunstâncias sociais, políticas, econômicas que o envolve, destacando o campo da agricultura familiar, camponesa, dos povos e comunidades tradicionais; os conflitos relacionadas à luta para acessar a terra, à luta para permanecer na terra; os embates teóricos em torno da Questão Agrária e do Capitalismo; a questão atual da Agroecologia; a própria Educação do Campo; a história de luta e organização dos Movimentos Sociais; questões da cultura camponesa, dos direitos humanos, da equidade de gênero e igualdade étnicorracial, entre tantos outros temas problemáticos da atualidade comparecem nos debates da LEDOC/CFP. A crítica

que pode ser feita é que esses debates ocorrem de forma fragmentada e não articulada num planejamento pedagógico conjunto, numa unidade do par dialético teoria-prática.

Percebemos na LEDOC/CFP que nem todos os componentes curriculares conseguem estabelecer relação de articulação, na perspectiva da produção do conhecimento vinculada à totalidade social. Em alguns aspectos este fato está relacionado com a contradição entre os objetivos formativos do curso, e a formação disciplinar/fragmentada que os professores (formadores) do curso tiveram no seu percurso formativo.

A vinculação do currículo da LEDOC com a Agroecologia e com a Reforma Agrária Popular apresenta-se como uma potencialidade para pensar a organização curricular para fins de transformação social, o que implica, necessariamente, uma vinculação a um referencial teórico consistente que permita desvelar as visões aparentes da sociedade, que a simplificam e a concebem como um todo homogêneo. No entanto, esta vinculação se esbarra no limite prático de que nem todos os sujeitos do curso compreendem o debate da Reforma Agrária Popular, e boa parte dos sujeitos que compõe o curso não são vinculados a luta pela Reforma Agrária Popular.

O nosso entendimento é que a luta pela Reforma Agrária Popular é tarefa de todos, no campo ou na cidade, vinculados ao MST ou não. Neste sentido o programa da Reforma Agrária Popular deve ser debatido com todos os sujeitos da classe trabalhadora, no sentido de compreendermos como nossa tarefa a construção e a luta por um modelo de desenvolvimento baseado no programa da Reforma Agrária Popular.

5.1.4 O perfil do Egresso

A questão que se coloca aqui está diretamente relacionada com a questão sobre a direção da formação na LEDOC/CFP. Neste sentido, cabe questionar: a proposta deste curso pretende formar educadores do campo para atuar em que espaços educativos?

O entendimento que predomina na LEDOC/CFP é o de formar educadores do campo capazes de atuar tanto nos espaços escolares como em outros espaços de

educação, incluindo aqueles específicos da dinâmica de formação dos Movimentos Sociais. De acordo com o PPCC (2013), o Licenciado em Educação do Campo Ciências Agrárias, deverá apresentar habilidades profissionais orientadas pelas concepções e princípios da Educação do Campo, permitindo-lhe a construção de um perfil pedagógico-científico, capaz de:

- Exercer uma docência multidisciplinar na área das Ciências Agrárias;
- Criar estratégias de produção do conhecimento apropriadas para interferir e mudar a realidade agrária local, regional e nacional em favor dos povos do campo;
- **Fazer a gestão de processos educativos escolares e comunitários, considerando a complexidade e diversidade do campo, suas escolas, seus sujeitos, tempos e espaços (biomas);**
- Fazer a gestão de processos educativos e comunitários, respeitando a complexidade e diversidade do campo, dialogando e intervindo nos processos de elaboração e condução das políticas de desenvolvimento agrário na Bahia e no Brasil, tendo como foco a Agroecologia, o Associativismo e a Cooperação;
- Ao exercer a docência multidisciplinar, fazer gestão dos processos educativos e elaborar e conduzir políticas de desenvolvimento agrário. O licenciado em Educação do Campo será capaz de considerar a diversidade do campo do ponto de vista das relações de gênero, sexualidade, geração, questões ético-raciais e portadores de necessidades especiais; (UFRB, 2013, p. 34, grifos nossos)

No antigo PPC não está claro qual será o campo de atuação do Licenciado em Educação do Campo. No entanto, complementando o que foi elaborado no PPCC de 2013, o PPCC mais recente (2018), fruto do processo de reformulação do projeto, esclarece que no “atual contexto político e cultural do campo e da educação brasileira”, está colocada uma exigência ao Licenciado em Educação do Campo – Ciências Agrárias: que é de uma atuação político-profissional comprometida com as demandas das lutas por terra e educação, protagonizada pelos Movimentos Sociais. Essa concepção é fundamental para fazer avançar a perspectiva da formação de educadores do campo vinculada às necessidades a que os trabalhadores e camponeses demandam a um curso como este. Desta maneira, destacamos o que foi inserido. Conforme define o PPC 2018, o Licenciado em Educação do Campo deverá ser capaz de:

- Exercer a docência multidisciplinar na área das Ciências Agrárias.
- **Ensinar componentes relacionados à área das Ciências Agrárias, a partir das concepções e princípios da Educação do**

Campo e da Agroecologia nas escolas e nas comunidades do campo.

- Realizar assessoria técnica e pedagógica de práticas educativas agroecológicas nas comunidades camponesas, nas Escolas Famílias Agrícolas, e nas escolas do campo das redes e movimentos sociais de comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas e pesqueiras.

- Desenvolver pesquisas e atividades pedagógicas em espaços não escolares do campo proporcionando conhecimentos sobre a realidade sociocultural em que se desenvolvem as experiências não escolares.

- Coordenar atividades pedagógicas em cursos da área das agrárias ou afins. (UFRB, 2018, p. 18 e 19)

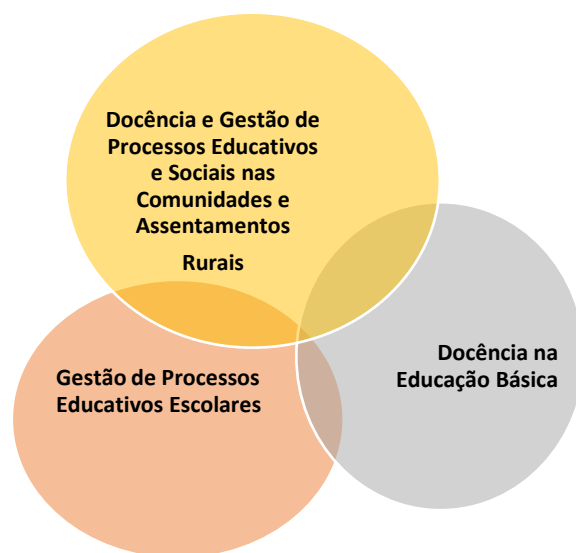
Neste sentido, o texto esclarece mais a frente que a formação do Licenciado, permitirá a atuação em instituições escolares e não escolares, na docência em educação no ensino básico nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, bem como na educação do campo, na área de ciências agrárias, contemplando os processos educativos escolares no âmbito pedagógico, bem como na gestão de processos educativos da comunidade local e do seu entorno. Ainda segundo este documento:

O docente egresso deste curso será responsável pela sistematização e multiplicação de saberes, vinculados à Educação do Campo, atuando na educação formal e não formal e trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, da Agroecologia, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (UFRB, 2018, p. 20).

O desenho deste perfil de educadores do campo foi construído no diálogo com as organizações e movimentos sociais do campo, com os docentes do curso, com as turmas de estudantes e com os institutos e organizações parceiras do curso, durante o Seminário de Reformulação do Projeto ocorrido em novembro de 2017. Apesar de boa parte da “engenharia” do curso está definida dentro das normas e exigências formais da Universidade, esta é uma iniciativa fundamental para sustentação do curso vinculado a concepção de Educação do Campo como projeto de educação da classe trabalhadora.

Desta maneira, a atuação profissional poderá se dar na docência e na gestão de processos educativos escolares e comunitários, conforme demonstra a figura 5.

Figura 9. Área de atuação do Licenciado em Educação do Campo / CFP. Fonte: Elaboração da autora, 2019.



É possível identificar no documento a demarcação do perfil do Licenciado em Educação do Campo, a partir de três elementos destacados do PPC (2018):

1º) O objeto central da formação/profissionalização do Licenciado em Educação do Campo – Ciências Agrárias é a docência e gestão de processos educativos e sociais nas comunidades e assentamentos rurais para atuar junto à comunidade escolar na orientação e elaboração de projetos educativos vinculados ao saber e produção camponesa, economia solidária e desenvolvimento agrário de base agroecológica;

desenvolver trabalhos de coordenação pedagógica em cursos formais e não formais; atuar na concepção e execução de programas de formação em Agroecologia, formas de Associativismo e Cooperação, Educação Ambiental e Desenvolvimento Agrário na educação escolar e comunitária.

2º) O Licenciado em Educação do Campo – Ciências Agrárias atua na docência e na gestão de processos educativos escolares, que pode se dar nas escolas do campo, nas escolas famílias agrícolas, junto à comunidade escolar, na orientação, elaboração e acompanhamento de projetos pedagógicos pautadas na Pedagogia da Alternância, na Agroecologia, no Associativismo; em instituições de ensino superior e nos institutos federais, no campo específico da Educação do Campo, Ciências Agrárias e Educação Ambiental; em instituições de pesquisa que dialoguem com processos de ensino-aprendizagem no campo específico da Educação do Campo e Ciências Agrárias.

3º) Um Licenciado em Educação do Campo – Ciências Agrárias deve atuar também, além da docência em espaços formais, nos espaços ditos não formais, em ações organizativas, de elaboração e execução de projetos, nas secretarias de educação, em ONGs, cooperativas, instituições e associações voltadas para o campo; tendo como ênfase a contribuição para o desenvolvimento agrária do território no qual estão inseridos.

Como se pode perceber estes elementos de concepção sobre o perfil do Licenciado em Educação do Campo – Ciências Agrárias, produzido no curso da LEDOC/CFP são e ao mesmo tempo não são específicos do Licenciado em Educação do Campo. A nosso ver, esta é uma perspectiva da Educação do Campo que inclui e tensiona o movimento entre o particular e o universal, a que deve ser assumida para continuarmos a discussão e reflexão sobre como vem sendo desenvolvida o processo de formação por alternância neste curso, e os elementos que podem ser suscitados para ampliar nosso debate sobre a formação de educadores do campo.

5.1.5 Os sujeitos do curso: ingresso e a permanência na LEDOC

Há uma diversificação no perfil dos estudantes que compõem a LEDOC/CFP. A cada turma identifica-se mudanças na composição dos sujeitos, mas de forma geral apresenta um público de estudantes oriundos de comunidades rurais, de assentamentos, comunidades quilombolas, de pescadores, de comunidades de terreiro, de fundo e fecho de pasto, educadores de escolas públicas, agricultores familiares, egressos e monitores de EFAS, estudantes vinculados a movimentos sociais, institutos, associações, cooperativas, sindicais, agentes pastorais.

Os ingressantes no curso são oriundos de mais de 50 municípios da Bahia, vindos de 19 territórios de identidade da Bahia, mais aqueles de Pernambuco e Espírito Santo, o que dá uma dimensão da diversidade de sujeitos e territórios presentes no curso.

Tabela 12. Territórios e Municípios de origem dos estudantes da LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019. Fonte: Dados do colegiado da LEDOC/CFP, 2018.

TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA	MUNICÍPIOS DE ORIGEM DOS DISCENTES
1. Vale do Jiquiriça	Amargosa; Mutuípe; Ubaíra; Elísio Medrado; Brejões; Laje; Jiquiriça, Milagres; Maracás; Irajuba; Nova Itarana, Santa Inês, São Miguel das Matas.
2. Sisal	Monte Santo; Santa Luz; Itiúba; Queimadas.
3. Portal do Sertão	Irará, Coração de Maria, Santanópolis.
4. Sudoeste Baiano	Condeúbas; Poções
5. Metropolitano de Salvador	Ilha de Maré, Salvador.
6. Piemonte do Paraguaçu	Ruy Barbosa, Itaberaba, Iaçú.
7. Recôncavo	Castro Alves, Salinas da Margarida, Maragogipe, Cruz das Almas; Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus.

8. Sertão do São Francisco	Casa Nova
9. Bacia do Jacuípe	Baixa Grande
10. Vitória da Conquista	Poções
11. Baixo Sul	Ituberá, Igrapiúna, Cairu, Valença, Nilo Peçanha; Taperoá; Wenceslau Guimarães.
12. Litoral Sul	Arataca.
13. Extremo Sul	Itamaraju.
14. Chapada Diamantina	Iraquara, Seabra; Wagner; Bonito.
15. Velho Chico	Brotas de Macaúbas; Carinhanha, Oliveira dos Brejinhos.
16. Sertão Produtivo	Iuiu, Urandi.
17. Médio Rio de Contas	Manoel Vitorino.
18. Piemonte Norte do Itapicuru	Ponto Novo.
19. Oeste Baiano	Barreiras, Correntina.

A coordenação do curso elaborou, em 2018, um questionário intitulado “Diagnóstico da Licenciatura em Educação do Campo/CFP”, para ser respondido pelos estudantes ativos do 1º ao 4º semestre, com o objetivo de realizar avaliação das condições do Tempo Universidade, condições logísticas para o Tempo Universidade, condições da Residência da Educação do Campo e o andamento do semestre 2018.1. O questionário foi respondido por 68 estudantes, ingressantes nos anos de 2014, 2016 e 2018.

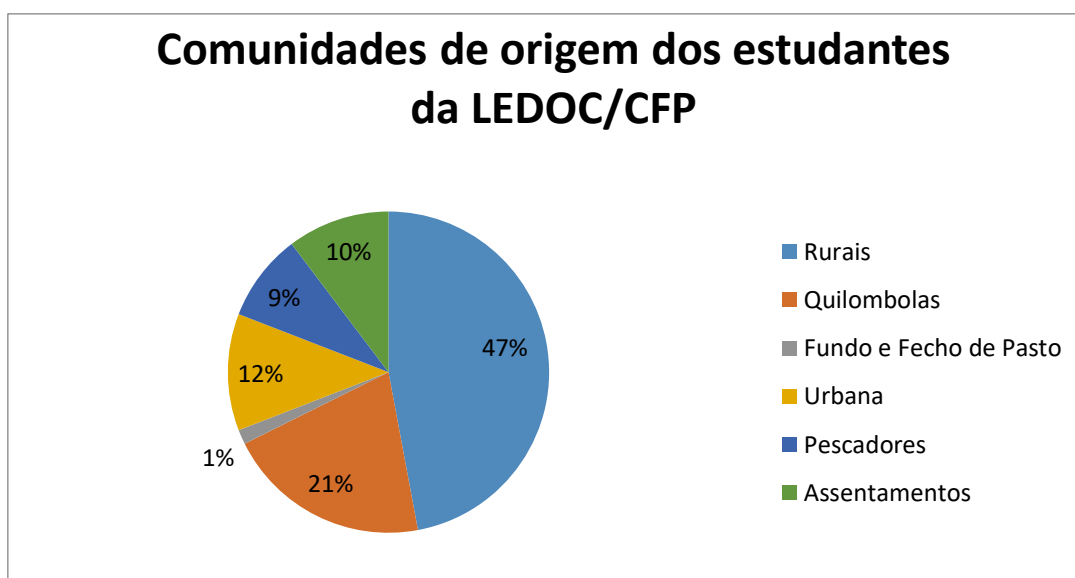
Tabela 13. Estudantes que responderam ao Questionário “Diagnóstico da LEDOC/CFP, elaborado pelo colegiado do curso, por ano de ingresso. Fonte: Questionário sobre a Alternância na LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019.

Ano de ingresso no curso	Estudantes que responderam ao questionário
2014	02

2016	20
2018	46
Total:	68

Deste quadro de estudantes que responderam ao questionário, cerca de 32 são oriundos de comunidades rurais de diversos territórios da Bahia; 14 são oriundos de comunidades quilombolas; 06 são de comunidades pesqueiras; 07 vêm de Assentamentos de Reforma Agrária (6 do MST e 1 do MPA), 1 de comunidade de Fundo ou Fecho de Pasto e 08 são provenientes de áreas urbanas.

Figura 10. Comunidades de origens dos estudantes da LEDOC/CFP. Elaboração da autora, a partir do questionário “Diagnóstico da LEDOC/CFP”, 2019.



Este quadro representa a diversidade de sujeitos ingressantes que compõem o curso. Apesar de não ter sido preenchido pelos 208 estudantes ativos do curso, os

estudantes oriundos de comunidades rurais representam, neste questionário, uma porcentagem significativa de cerca de 47% destes estudantes.

Observa-se que contraditoriamente, o número de estudantes oriundos de comunidades urbanas (cerca de 12% do total que respondeu ao questionário) é maior que aqueles oriundos de Assentamentos de Reforma Agrária (cerca de 10%), apesar de o processo seletivo especial possuir critérios bem definidos em relação ao vínculo com comunidades rurais.

Segundo o PPC de 2013, poderiam participar do processo seletivo especial da LEDOC/CFP professores em exercício na educação básica, porém, sem formação superior inicial ou formação adequada de acordo com a Lei nº 9.394/1996; e interessados que residem e exercem atividades no campo (demanda social). Para tanto alguns critérios de seleção foram adotados nos processos seletivos regidos por este PPCP, como a apresentação de uma carta de intenção em que:

os candidatos apresentarão seu percurso pedagógico-formativo, sua história de vida envolvendo suas práticas vinculadas ao campo. Serão avaliados os textos levando em consideração a atuação do candidato na docência no campo, sua participação como sujeito formador em questões relacionadas ao campo (organização social, política e produtiva das comunidades rurais), bem como, sua trajetória de vida. O modelo será disponibilizado no anexo do Edital do processo seletivo, disponível no sítio do curso (UFRB, 2013, p. 07).

Conforme o documento de reformulação do PPC elaborado e aprovado em 2018, para garantir que a diversidade de sujeitos do campo tenha acesso ao curso, algumas características foram descritas que apoiam os critérios de seleção e para serem comprovadas no processo de seleção:

- a) **pertencimento ao território/territorialidade** – moradores e pequenos agricultores de comunidades rurais, quilombolas, comunidades pesqueiras, assentados de reforma agrária ou que pratiquem agricultura ecológica em espaços urbanos, entre outros sujeitos do diverso campo brasileiro;
- b) **base profissional/formativa** - professores da rede pública que atuam nas escolas do campo sem graduação, e sujeitos que desenvolvam atividades educativas com comunidades do campo, quilombolas ou indígenas, voltadas à diversidade sociocultural;

c) **situação socioeconômica** - sujeitos oriundos da escola pública, que os pais não possuem ensino superior e que vivem em condição de vulnerabilidade social e econômica.

Estas características orientam a elaboração do edital para o processo seletivo de novas turmas. Notamos, ao longo da pesquisa, um movimento de divulgação para novos interessados no curso junto aos movimentos e organizações sociais, EFAS, sindicatos, escolas públicas rurais e comunidades. Neste processo fica evidente a força dos estudantes ao retornarem para suas comunidades, escolas e/ou movimentos e organizações de origem, responsáveis, junto com os docentes do curso, pela divulgação da LEDOC na região. Desta forma a homologação das inscrições requer a entrega destes documentos, mais a carta de intenção explicitando o motivo pelos quais pretende fazer a LEDOC/CFP.

Na LEDOC/CFP os estudantes já ingressam no curso para iniciar o TU com as disciplinas curriculares daquele período. Em algumas universidades, como a Universidade de Brasília (UnB) o primeiro contato dos estudantes com o curso se dá por meio da chamada “etapinha”, que tem a função de preparar os ingressantes para a metodologia dos diferentes tempos formativos (TU e TC), bem como situá-los a respeito da organização do trabalho pedagógico na qual o curso se sustenta.

Por este ser um curso de formação de educadores diferenciado, tanto em sua organização pedagógica quanto em relação aos princípios e intencionalidades formativas, faz-se necessário pensar numa etapa prévia de apresentação do curso para as turmas ingressantes, como maneira de horizontalizar entre os estudantes o entendimento sobre a organização pedagógica em alternância, os princípios e a intencionalidade formativa deste curso.

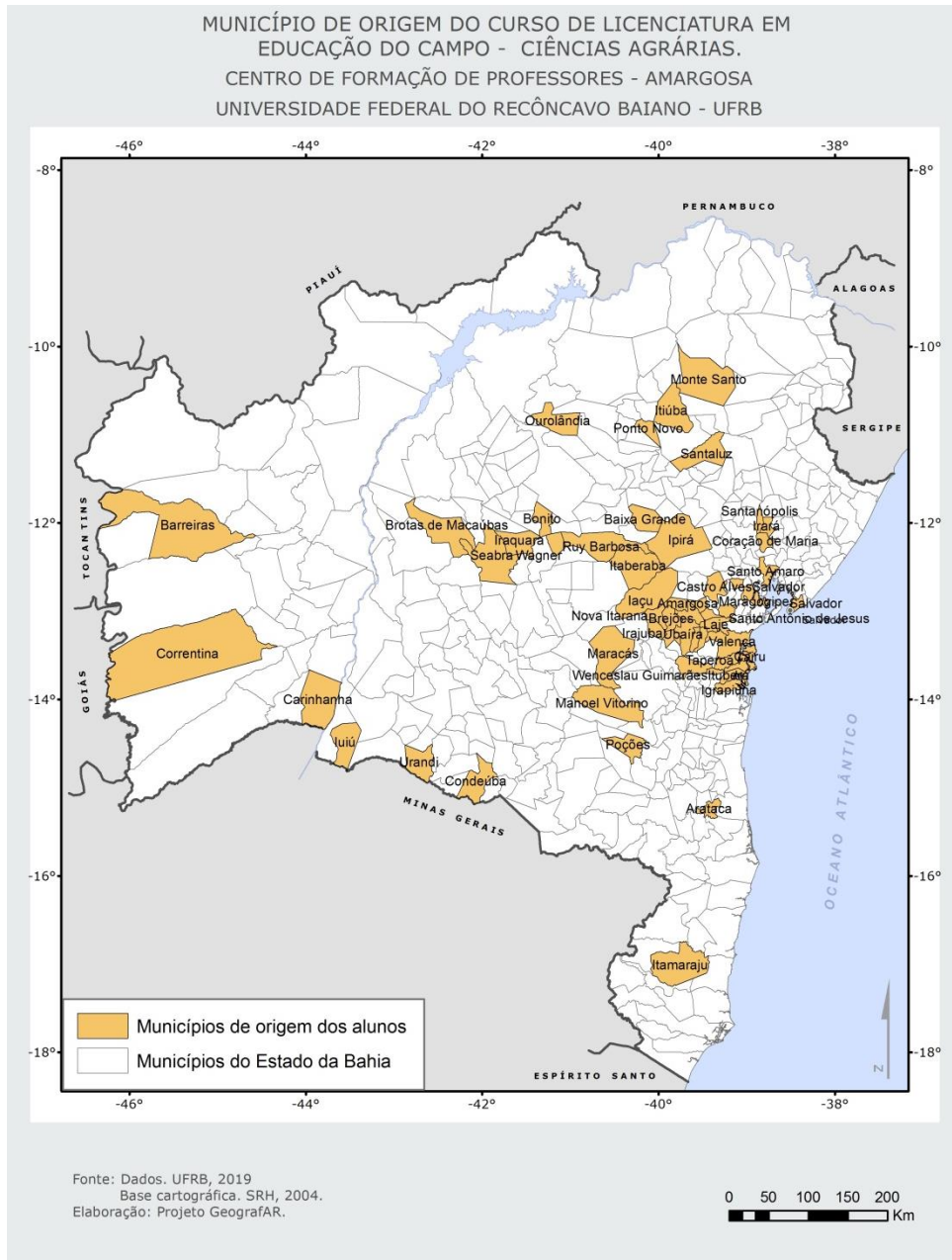
O PPC sinaliza que, considerando as peculiaridades socioeconômicas dos estudantes da ‘Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias’ (LEdoC), a UFRB oferece um conjunto de políticas institucionais específicas que procuram assegurar o acesso e sua permanência exitosa na Universidade.

Tais políticas se iniciam com um Processo Seletivo Especial (PROSEL) realizado através de um Vestibular exclusivo para ingresso no curso, demarcando assim a opção por considerar as singularidades dos sujeitos que concorrem à

LEdoC e diferindo-se portanto da forma de ingresso aos outros cursos de graduação da UFRB, que se dá através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do MEC.

A figura abaixo apresenta o mapa da Bahia com seus Territórios de Identidade, e a identificação dos municípios de origem dos estudantes da LEDOC/CFP. A LEDOC recebe estudantes de 19, dos 27, Territórios de Identidade da Bahia.

Figura 11. Mapa da Bahia com destaque para os municípios de origem dos estudantes da LEDOC/CFP. Fonte: Dados do Colegiado da LEDOC/CFP, elaborados pelo Geografar, 2019.



Do ponto de vista da localidade de origem dos estudantes, os municípios de onde a LEDOC recebe os estudantes estão concentrados em sua maioria nos Territórios do Vale do Jiquiriçá (13 municípios), Baixo Sul (7 municípios) e Recôncavo (6 municípios). Em seguida estão Sisal e Chapada Diamantina com a abrangência de 4 municípios em ambos os territórios. Depois o Portão do Sertão, ao Piemonte do Paraguaçu, Sisal e Velho Chico com 3 municípios em cada. Nos

territórios Metropolitano de Salvador, Sudoeste Baiano, Sertão Produtivo e Oeste baiano, são 2 municípios em cada. Com 1 município em cada Território: Sertão do São Francisco, Bacia do Jacuípe, Vitória da Conquista, Litoral Sul, Extremo Sul, Médio Rio de Contas e Piemonte Norte do Itapicuru. Totalizando 55 municípios da Bahia de onde a LEDOC/CFP recebe estudantes, além de ter recebido estudantes do Espírito Santo e de Pernambuco.

No capítulo quatro desta dissertação, descrevemos alguns elementos da questão agrária de dois dos territórios com maior número de municípios de origem dos estudantes da LEDOC.

Com base na abordagem feita no capítulo e a partir da análise desses dados quantitativos, é possível inferir com a hipótese de que se trata de territórios, historicamente marcados pela alta concentração de terras e menos assistidas com a presença de ensino superior. Por outro lado, identifica-se alguns elementos que também fazem sentido na análise dos dados: a força dos movimentos sociais existentes nestes territórios, o reconhecimento de comunidades quilombolas, de fundo e fecho de pasto e de pescadores, a presença de sindicatos rurais e Escolas Família Agrícolas nestes territórios.

Por exemplo, no Território Baixo Sul é expressiva a força do MST, a presença dos assentamentos, e ainda o movimento de construção de escolas do campo, como a Escola Técnica de Agroecologia Luana de Carvalho, que demanda a formação específica de educadores do campo na LEDOC/CFP.

A própria presença forte dos sindicatos rurais e agricultores familiares no Vale do Jiquiriçá que coloca a necessidade de uma formação de educadores pautadas no fortalecimento da agricultura de base familiar, camponesa e agroecológica neste território.

O reconhecimento das comunidades quilombolas, de pescadores e de terreiros, muito expressivas no Recôncavo da Bahia (e também em outros territórios que aparecem no quadro), que demandam para a LEDOC/CFP a construção de uma perspectiva de escola que leve em conta as necessidades materiais dos seus modos de vida e produção, como é a própria experiência da Escola das Águas organizada pelo Movimento dos Pescadores e Pescadoras, que abrange as comunidades de pescadores e quilombolas do Recôncavo (comunidade pesqueira Conceição de

Salinas, em Salinas da Margarida, por exemplo) e do Metropolitano de Salvador (Ilha de Maré, Quilombo Rio dos Macacos).

A presença de Escolas Família Agrícola no território do Sisal (Escola Família Agrícola do Sertão – EFASE em Monte Santo e a Escola Família Agrícola de Itiúba - EFAI), no Oeste baiano (Escola Família Agrícola Padre André – EFAPA em Correntina), na Chapada Diamantina (Escola Família Agrícola de Colônia Itaetê), no Piemonte do Paraguaçu (Escola Família Agrícola de Mãe Jovina – EFAMJ em Ruy Barbosa) e no Portal do Sertão (Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados de Irará - EFAMI), também demandam a formação em alternância dos sujeitos do campo, sobretudo, na área da formação em Ciências Agrárias que a LEDOC abarca.

Ainda sobre o mapa dos municípios de origem dos estudantes da LEDOC, observa-se a dispersão e as longas distâncias do Centro de Formação de Professores, em Amargosa, onde acontece o Tempo Universidade da LEDOC. Este é um dos fatores que se configuram como desafio para a realização de uma alternância pedagógica na LEDOC, e acaba dificultando o acompanhamento do Tempo Comunidade por parte dos docentes do curso.

5.1.6 Equipe docente, Instâncias e Gestão do curso

Tomando como categoria de análise o trabalho e as relações de trabalho, analisaremos a composição da equipe docente, as instâncias e gestão do curso.

A composição atual da equipe docente da LEDOC/CFP é de: 14 docentes efetivos da LEDOC/CFP, 01 docente substituto, 01 docente cedido pelo Centro de Formação de Professores, com diferentes formações (sendo 3 com graduação em Agronomia, 1 em Química, 1 em Ciências Sociais e 9 em Pedagogia), conforme quadro abaixo. O quadro de docentes efetivos é composto por docentes de diferentes áreas:

Tabela 14. Área de formação dos docentes da LEDOC/CFP e temáticas que orientam. Elaboração da autora, 2019. Fonte: Colegiado do curso.

Quantidade de docentes	Área de formação (Graduação)	TEMÁTICAS QUE ORIENTAM NA LEDOC/CFP
03	AGRONOMIA	Agroecologia e Educação do Campo; Bases Epistemológicas

		<p>da Agroecologia; Monitoramento de Territórios; Identificação de Agroecossistemas; Extensão Rural; Povos e Comunidades Tradicionais; História das Ciências; Epistemologias não cartesianas Planejamento e Desenvolvimento Territorial Rural; Políticas Públicas; Sistemas de Produção Agroecológicos; Análise de Agroecossistemas e sustentabilidade; Diagnóstico Rápido Participativo de Agroecossistemas, Cooperativismo e economia solidária; Sistemas Agroflorestais; Convivência com o Semiárido.</p>
06	PEDAGOGIA	<p>Memória e História da Educação rural/do campo: programas, instituições e trajetórias individuais e/ou coletivas; História dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo; Formação e transformações sócio-históricas do campo no Vale do Jiquiriçá; Políticas públicas e Educação do Campo; Escolas do campo: história, gestão e currículo; Fechamento e Nucleação de Escolas do Campo; Escolas multisseriadas; Formação de professores do campo; Currículo e identidade cultural nas escolas do campo; Livro didático em escolas do campo; CEFFAs e Pedagogia da alternância; Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do Campo; Trabalho Pedagógico de professores do campo; Projeto Político Pedagógico das escolas do campo; Currículo Contextualizado à escola do campo; Avaliação na/da escola do campo; Trajetórias de escolarização de sujeitos do campo; Práticas pedagógicas nas escolas do campo; Estágio e docência em espaços educacionais campestres; Leitura, produção textual e questões agrárias/educacionais; PRONERA; Processos de ensino e de aprendizagem em espaços escolas e não escolares; Escola Itinerante; Auto-organização dos estudantes; Trabalho como princípio educativo;</p>

		Relação escola-comunidade e processos organizativos; Educação no/do MST; Universidade Popular; Estudos Culturais; Educação das Relações Étnico-Raciais; Currículo e Didática
01	CIÊNCIAS SOCIAIS	Educação do Campo e Agroecologia; Questão Agrária; Sociedade; Movimentos Sociais; Questão Quilombola.
01	GEOGRAFIA	Educação do Campo; Conflitos no campo e movimentos sociais; Formação territorial e desenvolvimento regional; Relações de gênero no campo.
01	LETRAS	Alfabetização e letramento; Formação de leitores; Educação básica e superior do campo;
01	BIOLOGIA	Etnociências (Etnobotânica e Etnoecologia) e formação de professores para as escolas do campo; História das Ciências e Formação de professores; Educação Ambiental; Teoria histórico-cultural e suas contribuições para entender os processos de formação de conceitos científicos.
01	QUÍMICA	Química do séc. XIX; Controvérsias Científicas; Institucionalização da Química no Brasil; Abordagem Contextual e Ensino de Ciências; Pedagogia Histórico-Crítica e Ensino de Ciências.

Vale ressaltar que além da diversidade de áreas que os docentes atuam e/ou orientam, estes possuem mestrados e/ou doutorados na área interdisciplinar da Educação, do Ensino de Ciências, das Ciências Agrárias, Ciências Sociais, etc, configurando um corpo docente com formação interdisciplinar.

As relações de gestão deste curso se dão atreladas as instâncias organizativas da universidade. Há uma coordenação do curso, constituída por um docente efetivo do curso, mais uma vice-coordenação que atualmente também é composta por um docente efetivo do curso.

Além desta instância diretiva, o curso instituiu um Núcleo Docente Estruturante (NDE) em 2016, constituído por docentes efetivos do curso, tendo a

função de responder mais diretamente pela implantação, consolidação e avaliação do Projeto Pedagógico do Curso. Além de, segundo Portaria 519/2016:

- Zelar pela organização didático-pedagógica do curso;
- Supervisionar, acompanhar e avaliar periodicamente o projeto pedagógico do curso;
- Supervisionar as formas de avaliação e acompanhamento do curso definidas pelo Colegiado;
- Conduzir os trabalhos de reestruturação curricular para aprovação no Colegiado, sempre que necessário;
- Analisar e avaliar os planos de ensino dos componentes curriculares propondo revisão de ementas e conteúdos programáticos quando necessários;
- Propor melhorias dos resultados do ENADE
- Contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas relativas à área de conhecimento do curso;
- Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais. (UFRB, 2016)

Em 2017 foi realizado o 1º Seminário de Aproximação com os Movimentos Sociais do campo, como uma ação articulada do Colegiado, do Núcleo Docente Estruturante do Curso e das representações estudantis do curso.

A intencionalidade fundamental deste seminário foi constituir o Conselho Consultivo do Curso, para acompanhar o processo de reformulação do curso, garantir que os sujeitos do campo que protagonizam a luta pela terra, estejam no processo de constituição de intencionalidades na formação dos educadores do campo. Os dois objetivos principais foram: estreitar as relações com os movimentos sociais do campo, com as comunidades, sindicatos e pensar no perfil do egresso, no que diz respeito as intencionalidades formativas.

Estiveram presentes neste Conselho entidades, institutos e organizações sociais diversas, dentre Sindicatos rurais, Movimentos sociais do campo (MST, MPA, MPP), lideranças de comunidades quilombolas, pescadores e de comunidades de

Além disso, compunham o corpo do seminário, os próprios docentes do curso e os estudantes, além de docentes parceiros que atuam na construção da Educação do Campo no Ensino Superior na Bahia.

Segundo um docente do curso, o objetivo do conselho consultivo é:

O conselho envolve a participação de pessoas da coordenação do curso, professores, estudantes, representantes dos estudantes enquanto DA, e pessoas dos movimentos sociais, onde os estudantes são vinculados. A gente fez um seminário de mais ou menos 1 semana, aí uma das coisas que foi discutido é que a gente precisa pensar a alternância e pensar os mecanismos que ajudem a gente neste percurso, porque por exemplo a gente identifica as falhas, mas como é que a gente dá um salto qualitativo para fazer com que a gente avance neste sentido, não basta só identificar que a gente não tá indo muito bem, mas identificar que mecanismos a gente constrói. E aí várias coisas surgiram nesse espaço e já apareceram em outros momentos (Docente 3)

Para um dos docentes, este conselho compõe as duas instâncias do curso:

O curso está estruturado em duas instâncias né que são fixas na universidade como todo, o núcleo docente estruturante e o colegiado. No núcleo docente, participam cinco professores dois dos quais que foram os primeiros a pensar a educação do campo no âmbito da UFRB. E o conselho consultivo dos movimentos sociais que é uma alternativa que temos tentado criar para aproximar os estudantes da gente, da comunidade como um todo né. (Docente 4)

Esta iniciativa é uma potencialidade para efetivar a participação dos sujeitos do curso, suas comunidades, suas organizações, entidades, escolas e movimentos sociais, pois conforme o regimento não há espaço de representação dos Movimentos Sociais, conforme já mencionamos. Estes teriam no Conselho, de caráter consultivo, a possibilidade de participar da discussão e do desenvolvimento do curso, fortalecendo a participação dos estudantes e garantido a presença e envolvimento dos movimentos na dinâmica política, administrativa e pedagógica na LEDOC/CFP. Observamos que este conselho deveria ser repensada para que a participação dos Movimentos Sociais não se restrinja a momentos pontuais.

Sobre as relações de trabalho no curso, um dos docentes avalia que:

Nós temos na gestão do curso hoje uma situação interessante, porque quase a totalidade dos professores da Educação do campo estão na Educação do campo com comprometimento. Isso ajuda muito a gestão do curso, entretanto o grande problema da gestão do curso na minha avaliação, situa-se na burocratização da universidade e de que nós ao longo do tempo tivemos que nos adaptar mesmo as condições da Universidade. (Docente 4).

Percebemos na fala do docente que a burocratização é um fator que impossibilita o avanço de uma estrutura organizacional mais participativa. A estrutura burocrática inviabiliza a formação numa perspectiva da práxis, o caminho

para superação dessa contradição, a nosso ver, não é outro senão o de romper com a estrutura burocrática para garantir as finalidades do processo formativo. A burocratização da universidade, dentre outros aspectos, regula o trabalho pedagógico, conformando a formação às regras fixadas, as leis e diretrizes emanadas do poder central da universidade, cindindo em diversos aspectos a organização do curso entre aqueles que pensam e aqueles que executam, conduzindo a fragmentação.

Notamos que há uma recente preocupação da LEDOC/CFP com a valorização de uma estrutura organizativa que garanta a participação dos movimentos sociais, organizações, escolas de origem dos estudantes. Neste sentido, o Conselho Consultivo, apesar da burocracia presente no curso, é uma potencialidade presente na LEDOC/CFP que pode garantir a não adaptação das finalidades formativas do curso a uma lógica burguesa, presente na Universidade.

A Formação por Alternância na perspectiva da práxis, exige a participação dos sujeitos da Educação do Campo – trabalhadores rurais, camponeses, pescadores, quilombolas... os povos do campo em sua diversidade – na condução do processo formativo, tecendo coletivamente o projeto político-pedagógico do curso para atender a finalidades formativas determinadas por estes sujeitos, avaliando o processo formativo e criando novas formas de organização do trabalho pedagógico, a partir de muito debate e participação coletiva.

5.2 A formação por área do conhecimento na LEDOC/CFP

A formação por área do conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo é um consenso geral entre os proponentes desta licenciatura, apesar de alguns estudos que problematizam a formação apresentando algumas problemáticas desta proposta, sobretudo em relação ao problema do conhecimento e ao esvaziamento teórico da formação de professores, por exemplo, a análise elaborada por Santos (2011).

Destarte as divergências em torno da questão, observamos que segundo Caldart (2009) a argumentação que prevalece é a de que esta é apenas uma dentre as especificidades da formação de educadores do campo.

Segundo a autora a formação por área do conhecimento, historicamente se constituiu na LEDOC como uma ferramenta escolhida dentro de circunstâncias históricas determinadas para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores do campo nas LEDOCs (CALDART, 2011). Outro elemento levantado pela autora sobre a necessidade de uma formação por área do conhecimento²¹ é o fato dela está inserida na lógica de transformação da forma escolar atual, portanto se constitui como uma problematização em relação aos currículos fragmentados das escolas, e a própria lógica de individualização do trabalho docente disciplinar. A docência por área então, na concepção originária de Educação do Campo pode fortalecer um trabalho mais integrado dos docentes.

O terceiro aspecto, apresentado nas discussões elaboradas por Caldart (2011) é a de que a proposição de uma Licenciatura em Educação do Campo, e não de uma Licenciatura por área, implica efetivamente em construir uma nova concepção de Licenciatura, que vai incidir sobremaneira na atual formatação das Licenciaturas existentes no país. Neste sentido, o foco da análise sobre a LEDOC, não deve ser absolutizado na formação por área do conhecimento, mas sim na proposição de uma Licenciatura. Caldart (2011) avalia que:

Descolada do entendimento de que a docência por área do conhecimento é apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro das circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existente sobre isso no âmbito da Educação do Campo e especialmente dos movimentos sociais camponeses, a questão da docência por área tende a ser absolutizada, exatamente pela novidade e os desafios de sua implementação, e desloca a atenção e o trabalho educativo dos aspectos centrais onde esta discussão específica faz sentido, pelo menos desde as finalidades formativas que entendemos que devem orientar esse curso (p.129)

²¹ Sobre este debate ver mais em “Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: Qual o lugar da docência por área?”, A autora esclarece que a escolha de um curso nos moldes das licenciaturas disciplinares já existentes foi descartada por 2 motivos principais: 1. Porque um dos problemas alegados para garantir escolas de educação básica nas comunidades camponesas é a inviabilidade de manter um professor por disciplina; e 2. Porque o tratamento da especificidade do campo não seria aceito em uma licenciatura disciplinar, por exemplo uma Licenciatura em Geografia do Campo reproduziria uma lógica de equivocada dicotomização dos próprios conteúdos disciplinares que é diametralmente oposto do que propõe e combate as concepções originárias da Educação do Campo. (CALDART, 2011).

Neste sentido, é importante compreender o contexto das circunstâncias que historicamente desenharam este formato de Licenciatura, e perceber as mudanças que foram sendo incorporadas a partir da experiência desenvolvida.

Concordamos em parte com a discussão levantada pela autora. Primeiro compreendemos que as circunstâncias (condições materiais) colocam determinadas exigências das quais, muitas vezes, não é possível abrir mão, sob o risco de que determinados projetos não se realizem. Neste sentido, compreendemos que é de fundamental importância considerar os elementos colocados pela autora sobre o momento histórico em que o projeto de Licenciatura em Educação do Campo foi gestado, os arranjos metodológicos e os desenhos pedagógicos que foi possível de “arquitetar” naquele momento histórico.

Com as Licenciaturas em Educação do Campo tornando-se realidade em diversas universidades e instituições de ensino superior públicas, há um movimento de expansão da experiência que, a nosso ver, precisa ser analisado com o objetivo de avaliar e fortalecer as diferentes proposições de formação de educadores do campo que vem sendo desenvolvidas para consolidar um projeto cada vez mais coerente com os objetivos e finalidades a que se destina. O exercício da análise, avaliação (reflexão) possibilitará uma compreensão mais aprofundada sobre os limites e as possibilidades que esta formação oferece.

A Educação do Campo, entendida como fruto da luta de trabalhadores e trabalhadoras rurais, camponeses e camponesas pelo acesso à educação, é um projeto de educação da classe trabalhadora, vinculado a um projeto histórico de sociedade que visa superar a sociedade capitalista, com a proposição e construção de uma *República do Trabalho*. As Licenciaturas em Educação do Campo, nesta perspectiva, e em última análise, podem ser uma mediação para possibilitar o acesso de trabalhadores e camponeses ao conhecimento sistematizado historicamente, numa perspectiva crítica, que contribua com a formação de sujeitos dotados de consciência social, que promova ações transformadoras na direção da superação do modo de produção capitalista.

Sendo assim, discordamos da compreensão da autora, sobre a questão de que a formação por área do conhecimento não é uma questão central do projeto político pedagógico. Compreendemos as razões históricas desta proposição. E

justamente por este entendimento argumentamos que ela deve ser um elemento central dos projetos políticos pedagógicos nas LEDOCs, assim como a questão da formação de educadores do campo que contribua com ações transformadoras na perspectiva de um projeto de sociedade para além do capital.

O nosso entendimento, parte da discussão teórica que travamos no capítulo 2 desta dissertação, sobre “a educação para além do capital”.

A escola é um espaço importante para a classe trabalhadora no modelo de sociedade atual, pois fundamentalmente a escola pública no Brasil é a escola da classe trabalhadora. Na sociedade capitalista a escola passa a ser o momento dominante da educação, de tal forma que hoje não podemos pensar a educação sem nos referir à escola. No entanto, na sociedade capitalista a escola assume uma forma contraditória, servindo a manutenção dos interesses do capital, oferecendo uma formação esvaziada de conhecimentos, que visa tão somente o posto no mercado de trabalho capitalista.

Duas categorias são erigidas como fundamentais na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista: a empregabilidade e a disciplina para o trabalho alienado. Deste modo concordamos com Caldart (2011) sobre a convicção de que a formação de educadores do campo deve ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual, sendo fundamental pensar a forma como esta escola (no campo e na cidade) organiza o trabalho pedagógico, o trato que é dado ao conhecimento, os valores e atitudes que são formados neste modelo de escola.

Segundo a autora, é importante pensar a transformação da escola atual:

Em dois aspectos fundamentais que são a alteração da lógica de constituição do plano de estudos que leve à desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida cotidiana dos seus sujeitos concretos. E a reorganização do trabalho docente que visa superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores (CALDART, 2011, p. 129).

Nas duas citações está em discussão a concepção de educação, de escola e as relações de trabalho docente que se pretende construir na “nova” escola. Os objetivos formativos que orientam a Educação do Campo desde sua gênese originária, no seio das lutas populares, ampliam a concepção de escola, na medida em que propõe a construção de uma escola da classe trabalhadora, que esteja

fundamentada em “uma abordagem histórico-dialética de compreensão da realidade e do modo de produção do conhecimento” (CALDART, 2011).

É justamente por esta razão que concordamos que a Formação por Área do Conhecimento deve ser um elemento central no projeto político pedagógico desta Licenciatura, no sentido em que é importante discutir como vem se dando nas experiências desenvolvidas o trato com o conhecimento, não absolutizando a questão da docência, mas discutindo e avaliando como que vem sendo organizado o conhecimento numa formação por área. É importante discutir com base nas experiências, como vem se dando o enfrentamento a lógica disciplinar da escola atual, e da própria formação dos professores formadores na LEDOC/CFP, com o objetivo de contribuir com a consolidação de um projeto que de fato dê conta de superar o modelo atual de educação (no campo e na cidade) que não dá conta da formação humana. Um dos docentes entrevistados analisa:

O nosso curso promove discussões extremamente relevantes para formação humana dos estudantes (...) As concepções e princípios da educação do campo, atravessam diversos componentes curriculares. Compreendo que é crucial o debate estabelecido a partir das matrizes pedagógicas e os projetos anunciados que estão em disputa. Acredito que as aproximações epistemológicas diversas enriquecem o curso, em especial pelo **cuidado que devemos ter com o conceito de emancipação** (termo que se torna inócuo intelectualmente quando não temos a capacidade de dialogar). A pedagogia do oprimido, uma das matrizes do curso, aponta a necessidade de dialogicidade para liberdade e emancipação. Defendo e acredito nessa construção (Docente 1).

Na experiência da LEDOC/CFP, reconhece-se que

a formação docente por área de conhecimento foi uma estratégia utilizada para ampliar as possibilidades de oferta da educação no campo, além de contribuir com a construção de processos capazes de gerar mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimentos, no entanto, ainda encontramos diversos obstáculos para **romper com as visões tradicionais e fragmentadas do processo de produção do conhecimento**. Nosso grande desafio tem sido como construir estratégias pedagógicas que materializem o exercício da práxis, ou seja, que **permita ao educador aprender a unir teoria e prática em um mesmo movimento que é o de transformação da realidade** (UFRB, 2018, p.08, grifos nossos).

No entanto, o trecho expressa a questão da produção do conhecimento na escola capitalista e os obstáculos para romper com a fragmentação do

conhecimento. O documento menciona como desafio a tomada da categoria da práxis como eixo fundamental do processo formativo, no sentido em que permite a unidade do par dialético teoria-prática, numa perspectiva de transformação.

Dessa maneira, podemos perceber a preocupação presente no curso, de tomar a formação por área do conhecimento em Ciências Agrárias na perspectiva da formação humana, da práxis, vinculando-a a um diálogo com a Agroecologia; pensando a organização de um currículo que dê conta de formar para a docência nesta área e de possibilitar “uma formação técnica-educacional em Ciências Agrárias, compatível com os saberes dominantes e as perspectivas de desenvolvimento aplicadas à realidade do campo tendo como foco a formação pedagógica e política, a Agroecologia e a Cooperação” (PPC, 2018).

No entanto, na análise do PPC e das entrevistas realizadas não percebemos proposições concretas de como proceder em relação ao desenvolvimento de atividades educativas nesta perspectiva, apesar de serem citadas metodologias que são utilizadas pelos docentes.

Percebemos que há o esforço dos docentes de reunir disciplinas afins do curso (como “Trabalho, Capital e Educação” e “Questão Agrária”) para a construção de atividades do tempo comunidade conjuntamente. Segundo o docente:

Superar nossa trajetória/história disciplinar e as práticas individualistas é o grande desafio. A formação por área de conhecimento é um avanço político pedagógico necessário. Percebo a intenção da maioria dos colegas do Colegiado em estabelecer diálogo e fortalecer a formação por área, contudo, ainda é possível avançar muito nessa produção (Docente 1).

No entanto, quando questionados sobre atividades desenvolvidas no curso, metodologias diferenciadas, contra-hegemônicas nenhum docente relatou.

Para outra docente do curso:

Pensar a formação por área do conhecimento, não uma disciplina específica, é pensar no todo, essa coisa mais ampla, então como é que a alternância ajuda a gente a pensar... então eu acho que é muito mais um desafio pra gente assim (Docente 3).

A docente lança mão da categoria totalidade para pensar a formação por área do conhecimento. A totalidade ajuda a compreender a formação por área do conhecimento numa aproximação da perspectiva marxista, pois possibilita enfatizar caráter histórico-social da produção e elaboração do conhecimento, e contribui à

uma visão mais ampla da realidade, ao articular conhecimento e luta de classes como questões relacionadas.

O docente aponta que:

A gente compreende que a formação docente por área de conhecimento é um desafio muito grande, primeiro grande parte de nós professores da Educação do campo nos formamos disciplinarmente, em que se pese algum outro né tenha feito a sua trajetória de Mestrado, doutorado, as vezes em áreas interdisciplinares, mas grande parte de nós nos formamos em áreas disciplinares né. Então tem uma dimensão primeiro que é a da formação dos professores que atuam na educação do campo, esse é o primeiro desafio. O segundo desafio é construir uma licenciatura por área de conhecimento no caso aqui das ciências agrárias, quando as escolas em geral estão disciplinares e mesmo aquilo que é mais avançado que são as EFAS, o conhecimento a produção do conhecimento tem sido a produção de um conhecimento disciplinar. Então essas duas dificuldades impõem um grande desafio para a gente que é pensar interdisciplinarmente. (Docente 4)

O docente chama atenção novamente para a questão da formação dos professores formadores, e para o fato de que para esta LEDOC, o maior problema é a falta de reconhecimento da área de formação para que o egresso do curso de fato possa atuar nas escolas do campo através de concursos públicos, etc, visto que a lógica de formação docente predominante é a disciplinar, e, portanto as vagas nas escolas também são para disciplinas.

Percebemos que esta é uma preocupação imediata, no que diz respeito a atuação dos educadores do campo nas escolas do campo, que exige a organização dos estudantes e professores para pautarem coletivamente o Estado no sentido de garantirem as vagas específicas para os Licenciados em Educação do Campo, sobretudo, porque a LEDOC é uma realidade na Bahia, com egressos formados na UFBA, UFRB e UNEB.

Na LEDOC/CFP, percebemos que há um peso maior na formação durante o TU, com o predomínio das atividades de aulas. No entanto, não encontramos em nossa pesquisa referências sobre a fundamentação teórica que orienta as relações de produção, apropriação e transmissão do conhecimento cientificamente acumulado na organização do trabalho pedagógico da LEDOC/CFP. Percebemos pela análise das entrevistas, que os docentes fazem referência as categorias do materialismo histórico dialético, como práxis, contradição, totalidade.

Em nosso entendimento, a questão central na formação por área do conhecimento é a possibilidade ou não, desta formação permitir aos sujeitos envolvidos dominar conceitos e categorias que estruturam determinada área do conhecimento, reconhecendo o trabalho docente e a função social da universidade como fundamentais para possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado às camadas populares, aos trabalhadores, camponeses, quilombolas, pescadores, etc, sujeitos desta formação. Pois, a tomada da consciência social, como objetivo da educação para além do capital, só é possível com a máxima apropriação dos conteúdos historicamente acumulados, numa perspectiva crítica desse saber, que possibilite o entendimento das leis que regem a sociedade desde sua constituição originária até o momento mais atual da sociedade capitalista, situando os sujeitos em sua historicidade.

Conforme Viana (2011, p. 57) “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, mas é certo reafirmar que a atividade teórica por si não transforma o mundo, ela transforma nossa visão ou concepção de mundo, mas não o modifica diretamente”. Ou seja, a atividade teórica em unidade com a atividade prática, proporciona a tomada de consciência social, que possibilita apoderar-se da realidade tal como ela é em essência, capturando no movimento da história as contradições, e as possibilidades históricas de atuação do sujeito consciente, numa perspectiva de transformação.

No caso da educação como projeto da classe trabalhadora, interessa-nos uma educação, na perspectiva da formação humana, que contribua para a tomada de consciência social: da condição de exploração do trabalho a que os trabalhadores estão submetidos; da posição que ocupam frente ao processo produtivo em relação aos burgueses/capitalistas; da condição de opressão burguesa a que sofrem cotidianamente. E acima de tudo que contribua para a tomada de consciência social de que este “estado de coisas” pode ser alterado, como a história da humanidade demonstra, com a organização e a luta social pelos trabalhadores.

Essa tomada de consciência social exige a apropriação e elaboração de conhecimentos que dê conta de transformar o trabalhador em “arquiteto do seu próprio destino”. Ou seja, que permita ao trabalhador (do campo e da cidade) conhecer historicamente a humanidade, as leis que regem a sociedade, as

transformações históricas ocorridas até o momento atual, com o intuito de desnaturalizar o “estado atual de coisas”, que é entendido como que sendo “assim mesmo, desde que o mundo é mundo”, ou concebendo como seus (dos trabalhadores), valores burgueses que historicamente tornaram-se dominantes e de tal modo se impuseram que aparentemente não existe outra forma de sociabilidade que não seja a que o capitalismo impõe.

Considerando o momento atual da sociedade, de amplo domínio econômico, político e ideológico do capital, mais do que nunca, interessa ao capital subsumir todas as dimensões sociais aos interesses do enfrentamento de sua crise estrutural, de tal forma que o acesso universal a uma educação de qualidade é cada vez menos alcançável na sociedade capitalista, embora seja possível uma certa universalização com o rebaixamento cada vez maior de sua qualidade. Quanto mais a crise do capitalismo se aprofunda, mais rebaixada à qualidade da educação que é oferecida a classe trabalhadora. Nesse sentido, que a educação de qualidade, na perspectiva da omnilateralidade só tem sentido em uma sociedade socialista.

Por isso mesmo, a atividade educativa ancorada em um projeto de sociedade para além do capital, pode contribuir para a tomada de uma consciência social. A questão é formar sujeitos que tenham consciência de que a solução para os problemas da humanidade está na superação da propriedade privada e do capital e na construção de uma forma socialista de sociabilidade.

6. A ALTERNÂNCIA NA LEDOC/CFP-UFRB: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a realidade” (Konder, 1987, p.37)

Como vimos discutindo até aqui, os Movimentos Sociais do Campo vêm encampando um longo processo de luta pelo direito à educação para os trabalhadores rurais, comunidades tradicionais, camponeses, etc. Nessa caminhada, intensificou-se a luta por uma formação de educadores do campo que desse conta de formar qualitativamente educadores comprometidos com a construção de uma escola do campo a favor dos interesses dos povos do campo e que contribuísse como mais uma ferramenta no processo de transformação da realidade.

Assim, diversas experiências de formação de educadores do campo se materializaram como políticas públicas de formação docente. Aqui podemos destacar a formação no âmbito do PRONERA, com os cursos de Pedagogia da Terra, e mais recentemente as Licenciaturas em Educação do Campo no âmbito do PROCAMPO.

Neste capítulo, focalizaremos a nossa análise na proposta de Formação em Alternância desenvolvida na LEDOC/CFP, com o objetivo de captar os elementos que fundamentam a prática da alternância neste curso, e a sua relação com a formação de um perfil de Licenciado em Educação do Campo vinculado aos processos de transformação na sua comunidade de origem, escola, organização ou movimento social que faz parte.

Partimos do pressuposto de que a formação de educadores do campo em alternância possibilita uma organização do trabalho pedagógico que vincula à formação do educador do campo à dimensão do trabalho e do modo de vida camponês, de forma que a centralidade do processo formativo possa orientar uma leitura e compreensão aprofundada das contradições que se dão no campo brasileiro, e possibilite ações de intervenção nesta realidade.

Considerando estes elementos, faremos a análise dos dados das entrevistas realizadas com docentes e discentes do curso, em diálogo com os dados obtidos a partir análise dos PPCs, dos Cadernos da Realidade (2017.1, turmas do 5° e 7° semestres), para compreendermos com mais precisão sobre a Formação em Alternância que está sendo construída na LEDOC/CFP. A partir disso, situaremos a discussão teórica com base nas categorias do método: historicidade, trabalho, totalidade, hegemonia e contradição, das seguintes categorias de análise do conteúdo pesquisado:

Tabela 15. Categorias de conteúdo da Alternância na LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019.
Fonte: Dados da pesquisa.

CATEGORIAS DO CONTEÚDO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS DO METODO
6.1 A Formação por Alternância na LEDOC/CFP	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Referências da Alternância ✓ Objetivos e finalidades da alternância ✓ Concepção de alternância ✓ Relação com Universidade ✓ Relação com as comunidades 	HISTORICIDADE HEGEMONIA CONTRADIÇÃO FORMAÇÃO HUMANA
6.2 Atividades educativas (mediações pedagógicas) nos Tempos e Espaços formativos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tempo Universidade ✓ Tempo Comunidade 	PRÁXIS MEDIAÇÃO CONTRADIÇÃO
6.3 Articulação entre os tempos e espaços formativos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Articulação teoria-prática ✓ A produção do conhecimento 	PRÁXIS TRABALHO TOTALIDADE

6.1 A Formação por Alternância na experiência da LEDOC/CFP

A formação por Alternância na LEDOC/CFP está em processo de construção. Para um dos estudantes entrevistados:

Nem a própria universidade consegue compreender o que é esta Alternância, se ela não compreende, ela não vai fazer Alternância, não só o curso, mas a própria universidade tem que se

responsabilizar por isso, eu acho que como todos os alunos falam pra gente, vocês são modulares, a gente tenta explicar para o pessoal o que é Alternância mais é complicado (...) (Estudante, 3).

Esta não é uma tarefa fácil, requer um debate aprofundado sobre o tipo de universidade que se está construindo, que neste caso, para que de fato “caiba” a alternância, trata-se de uma perspectiva de Universidade Popular em que a Alternância seja também um princípio da formação de educadores do campo, quando este compromisso é assumido pela instituição.

Os diversos movimentos docentes e universitários em unidade com os movimentos sociais do campo e da cidade vêm historicamente pautando e lutando por um projeto de Universidade Popular, que considere a função social da universidade como fundamental na sua constituição e na relação concreta com a realidade dos fenômenos sociais. No entanto, apesar do recente ciclo de expansão e democratização do Ensino Superior ocorrido nas últimas décadas, o acesso a Universidade, sobretudo pública e federal, ainda permanece como um privilégio social.

Neste cenário, o primeiro elemento que destacamos desta “novidade” é a dimensão da democratização do acesso de camponeses e trabalhadores rurais ao Ensino Superior. A Formação por Alternância no Ensino Superior, concretamente possibilita o acesso de trabalhadores rurais, camponeses, quilombolas, pescadores, etc - à universidade. Estas populações historicamente tiveram o acesso ao Ensino Superior negado, e passaram a exigir com a entrada, a permanência na academia e a luta pela Educação, que efetivamente a Universidade cumpra sua função social. Um dos alunos da LEDOC/CFP entrevistados respalda este elemento ao afirmar que:

A Alternância é também uma forma de inclusão, porque muita gente não estaria aqui se não fosse dessa forma, mesmo com todas as suas deficiências, mas é o que possibilita o acesso pra muita gente, com todas as dificuldades que tem da gente ficar esse tempo todo aqui, mas eu acho que é o que possibilita, inclusive eu não iria se não fosse assim (Estudante 6).

O relato do estudante confirma que a Formação por Alternância, no âmbito da formação de educadores do campo, é fundamental para promover o acesso e, sobretudo a permanência dos sujeitos na Universidade, considerando que as

“dificuldades” enfrentadas são muitas no que diz respeito à permanência no curso. Trataremos com mais precisão esta análise em um dos tópicos mais adiante.

O segundo elemento é o fato de que a Formação por Alternância no Ensino Superior possibilita uma maior vinculação da universidade com as demandas sociais. Ou seja, os diferentes espaços formativos são considerados como mediações do trabalho pedagógico e exigem uma perspectiva de formação essencialmente comprometida com a realidade concreta de trabalhadores rurais e camponeses, bem como com as contradições que envolvem a própria realidade do campo.

Essa exigência do processo formativo em Alternância, obviamente expressa uma série de contradições entre o modelo dominante de universidade – distante das demandas populares - e a perspectiva de formação para além da universidade, que fundamentalmente constitui a proposta de Alternância dos tempos e espaços formativos. Desta forma, a própria estrutura da Universidade, em sua essência, não corresponde – em sua hegemonia – com a proposta de Formação em Alternância na perspectiva da Educação do Campo. Um estudante da LEDOC/CFP ao ser entrevistado sobre a Formação em Alternância na perspectiva da Educação do Campo, afirma que:

A educação do campo é fruto das lutas dos movimentos da Reforma Agrária, e a Alternância nesta perspectiva trabalha os princípios e concepções da Educação do Campo, enfatiza a Questão Agrária e a formação territorial do Brasil bem como a luta em defesa do campo, contrapondo o sistema capitalista, neste sentido o agronegócio. (Estudante 3)

Os elementos colocados pelo estudante reforçam a vinculação da Formação em Alternância com uma formação humana que contrapõe a perspectiva de formação para o mercado de trabalho que o agronegócio financia no capitalismo para os trabalhadores e camponeses.

A perspectiva de educação enquanto formação humana que sustenta a concepção e os princípios da Educação do Campo, parte da crítica a uma formação unilateral, que no capitalismo vincula a formação com a reprodução do trabalho alienado, com a divisão social do trabalho e com a manutenção das relações sociais burguesas que reproduzem a opressão, a alienação e a exploração da classe trabalhadora.

A formação humana na perspectiva da Educação do Campo apoia-se no conceito de omnilateralidade, que na tradição de estudos marxistas, indicam uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista. Dito de outro modo, essa ruptura implica a formação de sujeitos históricos, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao egoísmo, etc.

Esta concepção de formação humana obviamente só poderá ser amplamente efetivada quando toda a arquitetura social capitalista for superada, numa relação dialética entre a substância da função social do complexo da educação e a totalidade social. Obviamente, a formação humana na perspectiva da superação do capital, pode ainda na sociedade capitalista contribuir para a tomada de consciência social a respeito da condição de exploração e alienação ao qual o trabalhador é submetido, numa perspectiva de formação contra-hegemônica. Na visão de um dos estudantes egressos entrevistados:

A formação que a Educação do Campo proporciona é um diferencial, é uma formação muito humanizadora, uma formação diferenciada em relação a outros cursos, embora ainda a área para trabalho em concurso ainda não é reconhecida. Por exemplo, um dos estágios do curso foi realizado em minha comunidade, contribuindo com a associação na qual eu participo, trazendo muitas discussões pertinentes principalmente para a vida das mulheres ali da associação, no sentido de promover mudanças com estas ações (Egresso 4).

A fala do estudante traz a tona o elemento da formação humana como centralidade do processo formativo na Educação do Campo, situando a LEDOC/CFP como um diferencial em relação à formação de outros cursos na universidade, que na maioria das vezes tenciona formar um perfil profissional que atenda aos interesses do mercado de trabalho capitalista.

Como definimos no capítulo 1 sobre as categorias do método, a hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica apropriada por uma classe, e exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral (CURY, 1985, p. 48).

Desta maneira, a contra-hegemonia, é a possibilidade de na sociedade capitalista fazer uma crítica radical ao modo de produção capitalista, ou seja, um movimento de crítica e de construção de uma nova hegemonia, com ampla mobilização de forças sociais, que promova um movimento de educação das massas, de elevação intelectual e moral, de renovação de valores sociais e de perspectivas. Segundo Saviani (1991) as pedagogias contra-hegemônicas são orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando instaurar uma nova forma de sociedade.

É no âmbito das concepções contra-hegemônicas de Educação que se situam as experiências de Educação do Campo erigidas nos seios das lutas populares pela ampliação do acesso à educação, a camponeses e trabalhadores, e como fruto do processo de organização da classe trabalhadora, contribui para a tomada de consciência social e para a construção de um novo projeto de sociedade e de desenvolvimento do campo dirigido pelos trabalhadores e camponeses organizados.

Neste sentido, consideramos que a construção de um projeto pedagógico de curso que reconheça a Alternância como organização do trabalho pedagógico na Universidade, e que está orientado pela concepção e princípios da Educação do Campo, carrega o sentido do que estamos chamando de “contra-hegemonia”.

Um terceiro elemento diz respeito à concepção de produção do conhecimento. A Alternância na Universidade provoca questionamentos à lógica dominante de construção do conhecimento que separa o trabalho manual do trabalho mental (intelectual) sob os pressupostos que regem a produção do conhecimento no capitalismo. Esta separação afasta os trabalhadores diretamente da produção de ideias, em especial, quando são alijados de sua capacidade de pensamento, repassando-se a outrem essa função primordial da vida humana.

Como discutimos no capítulo 3, a divisão social do trabalho e o próprio trabalho, no capitalismo, provocam o processo de alienação do trabalhador, nas palavras de Marx (2015) “a exteriorização do trabalhador no seu produto tem o significado não só de que o seu trabalho se torna um objeto, uma existência exterior,

mas também de que ele existe fora dele, independente e alienado a ele, se torna um poder autônomo frente a ele [...]” (p.306).

Ao colocar trabalhadores rurais e camponeses como sujeitos do processo de formação, e ao considerar a diversidade e a realidade contraditória do campo brasileiro como elementos fundamentais da proposta de Formação em Alternância, a produção hegemônica do conhecimento sem historicidade, “travestido” de uma falsa neutralidade científica é questionada, e os interesses por detrás de um conhecimento que mantém as condições de exploração de trabalhadores, e as legítimas como necessárias para o desenvolvimento, são descortinadas com pesquisas científicas socialmente referenciadas.

Estas pesquisas questionam, por exemplo, a lógica de desenvolvimento para o campo, sustentada pelo agronegócio que mantém junto com a modernização do trabalho no campo, o trabalho escravo, que concentra terras de um lado, eleva os índices de desigualdade sociais, mantém altos índices de exportação de grãos e não alimenta sequer a população nacional, visto que a agricultura familiar é responsável por cerca de 70% do alimento consumido pela população brasileira, como confirma o quadro comparativo da produção de alimentos com base na agricultura camponesa e no agronegócio apresentado no capítulo 2. O pensamento de Marx, sobre a forma contraditória do trabalho na sociedade capitalista, continua atual:

“O trabalho produz obras maravilhosas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz idiotice, cretinismo para o trabalhador”.
(MARX, 2015, 308)

Essa é essencialmente a forma que assume o trabalho no capitalismo, e, portanto, a função do trabalho para o modelo de desenvolvimento do Agronegócio. É contra este modelo que lutam trabalhadores rurais e camponeses, por uma Educação e uma formação humana que ajude a compreender as leis que regem esse processo contraditório, desvelando-as e criando possibilidades de superação.

O último elemento que destacamos aqui e que se relaciona com o que vimos discutindo até agora sobre a forma contraditória do trabalho, é a dimensão da

relação da Universidade com o trabalho e o modo de vida camponês, que pode ser potencializada com a organização do trabalho pedagógico em alternância. Um dos docentes entrevistados analisa que a relação trabalho e educação do campo na Formação por Alternância da LEDOC/CFP:

Pensando a coisa do trabalho (...) eu percebo que é um desafio que a gente tem de, por exemplo, pensar inclusive exemplos em sala de aula, por exemplo, no caso dos estudantes pescadores do curso, ou pensar, como é que o trabalho que a gente vai desenvolver com eles vai contemplar as diferentes formas de trabalho no campo. Eu tenho problematizado um pouco disso, tanto que os últimos trabalhos que eu fiz com eles era justamente para eles trazerem as reflexões das comunidades, dos territórios deles, então geralmente os trabalhos do tempo comunidade tem um pouco esse papel deles refletirem a partir do que a gente conversou nas aulas, por exemplo, em Capital, Trabalho e Educação, como é que o capitalismo se constitui, como é que as relações de trabalho, que são contraditórias, se passam naquele espaço. (Docente 3)

Neste trecho a docente faz uma análise importante sobre a relação da alternância de tempos e espaços formativos com a possibilidade de trabalhar pedagogicamente a dimensão do trabalho e do modo de vida camponês.

A diversidade do modo de vida e do trabalho camponês carregam elementos fundamentais para análise do campo brasileiro e para a formulação de um projeto de desenvolvimento para o campo em que a centralidade seja a construção de uma alternativa a perspectiva do trabalho alienado, ao modelo de exploração e mercantilização dos bens naturais que o agronegócio sustenta.

Esta alternativa vem sendo construído nas próprias experiências em desenvolvimento no campo brasileiro que por meio da Agroecologia, e apesar da falta de incentivos do Estado, vem tomando corpo nos diversos assentamentos, territórios indígenas, quilombolas, de ribeirinhos, de pescadores, de camponeses, etc; fruto da capacidade de organização, articulação e transformação dos trabalhadores.

O conjunto desses elementos demonstra que, apesar de ter sido historicamente construída a partir das experiências desenvolvidas nas EFAs e CEFFAs, a Alternância que vem sendo desenvolvida no Ensino Superior, adquire neste contexto, novas dimensões e características, sobretudo pela natureza do processo formativo que a orienta, pela estrutura da Universidade que ocupa, pela

intencionalidade e caráter da própria formação acadêmica, e pelos sujeitos que participam do processo formativo.

Em algumas experiências de Formação por Alternância no Ensino Superior, podemos afirmar que há um alargamento da concepção da “Pedagogia da Alternância”, sobretudo com os referenciais da Educação do Campo, como é o caso das experiências desenvolvidas pelo ITERRA, que tem tencionado a Pedagogia da Alternância em vários aspectos, por terem finalidades educativas na perspectiva emancipatória da formação humana e da construção de uma contra-hegemonia para um novo projeto de campo e de sociedade.

Este movimento da alternância na Universidade não se dá sem as contradições. Muitos são os entraves e inúmeros são os avanços da prática da alternância na formação de educadores do campo. O curso da LEDOC/CFP, assim como outros espalhados pelas universidades brasileiras, encontram resistências burocráticas e institucionais na relação com as instâncias da universidade, além de dificuldades socioculturais na relação com os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com os cursos.

Além disso, as próprias concessões necessárias para modelar-se ao contexto universitário, às exigências burocráticas e administrativas vão incorporando contradições provenientes da relação universidade e movimentos sociais. Uma dessas contradições, diz respeito a perda da essência de formar educadores do campo comprometidos com um projeto histórico de sociedade.

No seio da universidade, as diferentes concepções formativas acabam sendo incorporadas a proposta, desviando-se do seu vínculo original com as lutas populares. A universidade não é o contexto por essência, onde a luta política, de onde nasce a Educação do Campo, se dá. Mas, são os próprios sujeitos da Educação do Campo, que ao ocupar o espaço da universidade, tensionam a relação da educação com a política, da universidade com os movimentos e organizações sociais, colocando na ordem do dia a necessidade de se construir conhecimentos cada vez mais vinculados ao entendimento da realidade e de suas múltiplas determinações.

Em nossa análise, percebemos que os elementos destacados acima desdobram-se no desenvolvimento da Formação por Alternância da LEDOC/CFP.

Neste sentido, focalizaremos a seguir na análise de alguns elementos que compõe a Formação por Alternância na LEDOC/CFP, a partir do que foi coletado com a observação, as entrevistas com docentes e a análise dos PPCs, a saber: 1. As referências de alternância; 2. Os objetivos e finalidades da alternância; 3. A concepção de alternância; 4. A relação da alternância com a universidade; 5. A relação da alternância com as comunidades.

6.1.1 As referências da Formação por Alternância na LEDOC/CFP

Desde a proposição inicial das Licenciaturas em Educação do Campo, os chamados Projetos-Piloto, a Alternância de tempos e espaços formativos é prerrogativa comum aos cursos de LEDOC, como uma característica específica de desenho do curso, junto a outras como o processo específico de seleção e parcerias com secretarias de educação e movimentos sociais ou organizações que realizem trabalho no âmbito da Educação do Campo. As experiências das EFAS, CEFAs e dos cursos de formação no âmbito do PRONERA, são as principais referências deste modelo de organização do trabalho pedagógico e deram subsídios para o desenvolvimento inicial desses cursos, para a crítica em determinados aspectos e para a construção de uma concepção de Formação por Alternância no Ensino Superior, que apesar das similitudes, tem características muito próprias.

A Alternância na LEDOC/CFP, desenvolvida no âmbito do PROCAMPO, como as outras Licenciaturas em Educação do Campo, partem desta orientação comum sobre a necessidade de pensar uma organização do trabalho pedagógico diferenciada, levando-se em conta o modo de vida e o trabalho camponês.

Assim, a Formação por Alternância na LEDOC/CFP que é referenciada nos PPCs do curso, referenciam-se claramente no modelo de Pedagogia da Alternância das EFAS. Durante as entrevistas com os estudantes e docentes do curso, percebemos a constante vinculação e comparação entre o modelo de alternância das EFAS e da LEDOC/CFP. Formalmente, de acordo com o relato de um dos entrevistados:

O curso se propõe a dialogar com princípios da alternância integrativa real. Vale dizer que a Alternância Universitária ainda configura-se como um desafio. Desde as práticas cotidianas com o diálogo interdisciplinar até a apreensão institucional dos procedimentos de alternância (Docente 1).

O depoimento do docente traz uma definição de Alternância, que de acordo com nossa pesquisa, não se materializa oficialmente na dinâmica da LEDOC/CFP, visto que não encontramos uma definição sobre o tipo de Alternância desenvolvida na LEDOC/CFP nos PPCs analisados. A Alternância integrativa real, de que sinaliza o docente 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. Ou seja, uma vinculação efetiva dos tempos e espaços alternados, em uma unidade de tempo formativo, não se tratando de mera sucessão de tempos teóricos e tempos práticos” (SILVA, 2010, p. 186).

Observando a definição do autor, percebemos que alguns elementos sobre a alternância de tempos e espaços alternados correspondem com a preocupação da LEDOC/CFP, no entanto, na prática da alternância no curso não se materializa esta concepção, sob esta classificação. Este tipo de alternância classificada pelo autor está presente e teve a concepção desenvolvida na análise a partir da experiência de formação nos CEFFAs.

Algumas das experiências de formação desenvolvida pelas EFAs foram visitadas pelos docentes da LEDOC/CFP, com o objetivo de aproximarem a proposta da Formação por Alternância do curso, dos elementos pedagógicos que compõem a Pedagogia da Alternância nas EFAs como forma de organização do seu trabalho pedagógico. Segundo o PPC da LEDOC/CFP:

Para atingir os objetivos formativos, o trabalho pedagógico será organizado sob os princípios da Pedagogia da Alternância. No processo de alternância entre os períodos de atividades didáticas presenciais (Tempo Universidade – TU) e atividades de leitura, pesquisas diagnósticas locais e extensão, a serem realizados nas regiões de atuação profissional dos licenciandos (Tempo Comunidade – TC), acompanhados pelos docentes, utilizando as diferentes ferramentas educativas, incluindo o Plano de Estudo, acompanhamento presencial e a distância (UFRB, 2018, p. 51).

Neste aspecto então, o documento sugere que a referência da organização do trabalho pedagógico é a Pedagogia da Alternância, sem, contudo, expressar elementos concretos que definam qual a concepção de Pedagogia da Alternância estão se referindo, ou alguns desses princípios e/ou pressupostos dessa Pedagogia,

para expor os aspectos que aproximam a proposta de Formação por Alternância na LEDOC/CFP desta Pedagogia da Alternância.

Percebemos que no processo de constituição da Formação por Alternância na LEDOC/CFP, algumas aproximações com ferramentas e mediações pedagógicas foram sendo feitas, para dar conta de estruturar o processo formativo na LEDOC/CFP. Sobre esse processo de construção, um dos docentes entrevistados analisa que quando ingressou no curso, 1 ano após o seu início:

Olhava para a alternância e achava que ela tinha uma “cara” modular... achava que as atividades, os trabalhos que foram feitos com as turmas nos primeiros semestres das primeiras turmas, eram muito genéricos, diagnósticos gerais das comunidades... e as sensações que eu tive nas primeiras turmas de acompanhamento, eram que as coisas não estavam realmente integradas, pareciam que eram atividades que não se relacionavam com os conteúdos que tinham sido feitos, trabalhados nas aulas, e quando as turmas retornavam para o TU, apresentavam o que fizeram durante o TC no seminário integrador. Não havia uma reflexão sobre os métodos utilizados, sobre a relação que estava sendo estabelecida em campo, sobre os instrumentos que foram usados, então num primeiro momento a minha concepção é que eram tarefas... **e aos poucos fui entendendo que eram as condições e possibilidades do curso naquele período...** (Docente 5)

A visão que o docente apresenta na fala expressa alguns elementos do processo de construção da alternância na LEDOC/CFP e ao momento inicial de constituição do curso em que não se tinham condições estruturais tão favoráveis para pensar a melhor maneira de dar conta da organização do trabalho pedagógico no curso, o esforço foi de ir desenhando o projeto de formação a partir de experiências concretas que vinham sendo desenvolvidas, e avaliando-a no processo de construção a partir dos elementos que foram constituindo a própria LEDOC/CFP. Conforme sugere o próprio docente:

Logo de cara eu percebi junto com outros colegas, que a gente tinha que pensar em como estávamos encarando esta alternância... Então num primeiro momento esta coisa do modular, eu entendi que eram as condições e possibilidades naquele momento com o quadro de professores e pra extensão territorial e a complexidade de fazer o acompanhamento. E depois, cada vez mais eu fui “tomando pé” das metodologias, das pedagogias que estão propostas no curso, (...) para compreender que a Pedagogia da Alternância que está proposta no PPC, está atrelada a Pedagogia do Trabalho, a Pedagogia da Autonomia, a Pedagogia do Movimento, a Pedagogia Socialista... Estão explícitas. Então a alternância não está isolada,

ela tem que ser pensada com todos esses espaços e estas referências. (Docente 5)

As referências pedagógicas citadas pelo docente compõem o conjunto de Pedagogias que fundamentam a concepção e os princípios da educação e formação na Educação do Campo. A análise do docente sobre o fato da Alternância não poder ser tratada de forma isolada, mas em diálogo com estas referências, é muito pertinente, no sentido em que possibilita pensarmos na Formação por Alternância como a forma de organizar o trabalho pedagógico que melhor coloca os fundamentos teóricos e metodológicos dessas pedagogias em *movimento* (considerando a alternância e articulação dos diferentes tempos e espaços formativos).

No entanto, como analisaremos mais adiante, na experiência da LEDOC/CFP esse é um processo ainda em construção e a aproximação da Formação por Alternância na LEDOC/CFP com essas referências pedagógicas, considerando os resultados de nossa pesquisa, ainda não estão materializadas na experiência.

Na visão de outro docente entrevistado:

Nós estamos construindo uma coisa que não tem modelo pronto, e isso significa que a gente precisa ousar e que a gente precisa estar sintonizado minimamente, nós professores, nós professores e estudantes, e sintonizados com os movimentos sociais pra construir esses tempos formativos... isso é uma coisa que tá em gestação... é um desafio (...) (Docente 2).

O docente chama atenção ao fato de que a Alternância no Ensino Superior assume características diferenciadas, e que no processo de construção dessa proposta não um modelo pronto, o que aumenta o desafio, que a nosso ver é o de ampliar os espaços de discussão, de avaliação e os processos de sistematização e reflexão da experiência que vem sendo desenvolvida na LEDOC/CFP com os sujeitos do curso e com os parceiros desse projeto.

Um estudante ao ser questionado sobre a concepção de alternância que é adotada no curso analisa que:

Não sei se pela minha experiência na Escola Agrícola, mas aqui a alternância não funciona. **Na EFA, a gente trabalha alternância na tríplice né? Ação-reflexão-ação (...)** mas quando a gente olha para Universidade, **principalmente eu que vim de uma Pedagogia da Alternância estabelecida pelas EFAs**, a gente vê que essa Alternância aqui não funciona, está sendo apenas um processo de ir

e vim. A Pedagogia da Alternância precisa ter ação-reflexão-ação e às vezes a gente não consegue estabelecer isso dentro da Universidade. (Estudante 6)

Corroborando com esta análise, outro estudante afirma:

A alternância na LEDOC não funciona e não se aplica, pra mim essa Alternância não é a Alternância que eu conheço. A Alternância que diz no dicionário da Educação do Campo, que os teóricos trazem. Pra mim essa Alternância que tem aqui no CFP, ela não se aplica, não é esse tipo de Alternância que eu ouço falar nas EFAS, enfim, pra mim essa Alternância aí não existe. Não vejo sentido, porque na LEDOC é só a ida e vinda do tempo comunidade para o tempo universidade (Egresso 4).

Em síntese, constatamos com a pesquisa que a LEDOC/CFP adota a referência de Pedagogia da Alternância desenvolvida nas Escolas Família Agrícola com maior expressão. O 1º PPC (2013) sugere uma série de estratégias que os docentes devem adotar como orientação para o trabalho pedagógico na LEDOC/CFP, dentre elas destacamos algumas: o Caderno da Realidade, os Serões (UFRB, 2013, p. 46); que correspondem a instrumentos utilizados no processo pedagógico da Pedagogia da Alternância nas EFAs. No PPC mais recente, a referência a Pedagogia da Alternância é feita sempre de maneira genérica, sem a indicação de qual ou quais experiências a LEDOC/CFP se referencia.

Nessa tessitura, o estudante 4 analisa que:

O processo de construção da alternância na LEDOC se baseou muito no modelo de EFA, porém a estrutura que a EFA se utiliza, o propósito da EFA, os objetivos da EFA, eu acho que é um pouco diferente do que a universidade traz. Do que o próprio curso traz... Então para a gente fazer a Alternância dentro do modelo que é a Universidade, eu acho que a gente deveria repensar um pouco nesse modelo, pensar o que é essa Alternância e não ficar focada apenas na alternância da EFA. (Estudante 4)

Corroborando com os elementos colocados pelo estudante, o docente 3 afirma que:

Pensar a alternância no curso de formação de educadores do campo é diferente da gente pensar numa EFA, isso é uma coisa que a gente sempre problematiza nas reuniões de NDE, nas discussões do colegiado. Muitas vezes há referência na experiência da EFA, aos instrumentos de outros espaços... No entanto, esta é uma Alternância um pouco diferenciada. O que a gente tem feito, tem buscado é construir instrumentos que dê conta dessa alternância que a gente tem, que não é exatamente a de uma EFA (...) (Docente 3).

Outro estudante analisa que:

A alternância, que é adotada na LEDOC/CFP ainda não é uma alternância que é almejada, **principalmente pelo que se discute a Pedagogia da Alternância** (Estudante 3).

Os elementos destacados dos trechos confirmam a nossa análise de que a referência mais presente na alternância da LEDOC/CFP é da Pedagogia da Alternância desenvolvida nas EFAS.

No entanto, os dois relatos sugerem a necessidade fundamental de pensar sobre o modelo de alternância que vem se constituindo na LEDOC/CFP, sobretudo em relação aos aspectos que as diferencia (em relação às EFAS), com o objetivo de pensar nas mediações pedagógicas e nos instrumentos pedagógicos que dão conta de formar um educador do campo.

O estudante 4 continua sua análise, fazendo menção ao processo recente de discussão sobre os tempos educativos e a alternância na experiência dos cursos de Ensino Superior coordenados em parceria entre o MST, institutos de educação e universidades. A referência de todos os estudantes entrevistados é a Pedagogia da Alternância desenvolvida nas EFAS, e em certos aspectos afirmam como se a experiência da Alternância na LEDOC/CFP, tivesse que partir das EFAS.

Outros dois estudantes apontam que:

Ao longo dos semestres percebe-se que vários professores começaram a pensar nessa Alternância e vem construindo mecanismos e instrumentos que possam dar conta de fato concretizar a Alternância na Licenciatura em Educação do Campo. Ainda há os componentes que ficam de forma modular né? Alguns componentes que não conseguem fazer essa interlocução (...) (Estudante 3)

Eu vejo agora que eles [os docentes e coordenação] estão tentando usar outras referências, por exemplo, a dos cursos de LEDOC em parceria com o MST. Mas eu ainda acho que não vai dar conta (...). (Estudante 4)

Os depoimentos corroboram no entendimento de que alguns professores e a coordenação do curso, tem feito um esforço no sentido de pensar a definição, os objetivos, a intencionalidade e a finalidade da Formação por Alternância que vem sendo desenvolvida na LEDOC/CFP. No entanto, algumas contradições ainda permanecem.

Conforme analisamos, a Formação por Alternância na LEDOC/CFP é um processo em construção, que dentre outros aspectos, demanda a formação de professores formadores que estejam envolvidos na discussão e reflexão sobre a Formação por Alternância no Ensino Superior; além disso, é fundamental a sistematização das experiências que permite avaliar o percurso de construção com mais proximidade da realidade.

Notamos que a Alternância disposta no PPC da LEDOC/CFP, trata da formação em diferentes tempos e espaços educativos como a possibilidade de elaborar conhecimentos mais vinculados as demandas concretas, e também como possibilidade de reflexão sobre a realidade vivenciada e de intervenção numa perspectiva transformadora, apesar de, como analisamos acima, não apresentar uma elaboração sobre como a Alternância se constitui no curso e como se relaciona com o processo formativo.

Neste sentido, cabe indagarmos como provocação para os próximos tópicos: Como e porque formar educadores do campo em um processo que alterna tempos e espaços formativos? Qual a relação entre a adoção da alternância e a mediação dos processos pedagógicos que se dão na LEDOC/CFP?

6.1.2 Os objetivos e finalidades da Alternância na LEDOC/CFP

A alternância no curso foi desenhada para atender uma circunstância objetiva: permitir o acesso de diferentes estudantes, de diferentes regiões, sem ter que desenraíza-los do trabalho de origem, dos seus territórios e da própria dinâmica da organização social que integram ou que integrarão a partir do próprio processo formativo na LEDOC, estabelecendo uma relação fundamental entre educação/formação e o trabalho no campo.

Segundo um dos entrevistados, o objetivo da alternância na LEDOC/CFP é:

Formar esse sujeito educador do campo para além do espaço escolar. Então a alternância no curso, a partir disso, pra mim, tem o objetivo de ajudar a gente a tencionar formar este profissional. Porque é uma tensão? Porque isso não está dado, isso é construído. Como é que a gente constrói? Se a gente for olhar as outras licenciaturas o terreno está muito mais dado, como é que a gente forma um Pedagogo? Um físico? É o terreno estritamente da escola. Então a Alternância pra mim tem a ver com isso, de pensar pra além do espaço da escola. Acho que ela ajuda a gente a pensar neste

sentido, a não perder a noção da formação para além da escola (Docente 3).

Segundo um dos docentes a finalidade da alternância reside:

Enquanto finalidade a alternância tem que vincular o estudante da LEDOC/CFP, à realidade. E aí como é a formação de educador do campo, eu acho que **a finalidade tem a ver com isso, tem a ver com construir o perfil do egresso**. Então o que a gente quer formar, que sujeitos é esse que a gente quer formar no curso? Então a Alternância vem ajudar a gente a formar esse perfil, sobretudo na formação de educadores do campo. Porque se a gente também quer formar um sujeito **que ele tenha condições de estar na escola, mas também de pensar o espaço da escola para além dos muros da escola, na vivência com a comunidade, outros processos formativos, a gente precisa inserir ele nestes espaços**. (Docente 3)

Na visão do docente, objetivos e finalidades estão intimamente inter-relacionados. A partir da finalidade que tem a ver com a formação de um perfil de egresso, delineiam-se os objetivos formativos com a Alternância.

Para um dos estudantes egressos quando questionado sobre a finalidade da alternância na LEDOC/CFP revela que:

Além do que a **finalidade da alternância é um projeto educacional que se propõe a ir além da alternância em si, onde relaciona o espaço educacional**, no caso a universidade e o espaço social, a família, a comunidade, o movimento social, as escolas das comunidades, etc. **Promovendo uma relação entre o trabalho e a educação** e assim uma educação contextualizada. (Egresso 4)

Na visão dos estudantes:

Eu acredito que principalmente para nós, **o objetivo da Alternância no curso é nos dar elementos para que a gente seja agente transformadores nas comunidades que a gente tá inserido**, eu acredito muito nesse objetivo. (Estudante 5)

Percebe-se na fala do estudante, que na sua visão o objetivo da Alternância está relacionado também com o perfil de egresso, conforme a professora aponta mais acima. Para outro estudante do curso, o principal objetivo tem a ver com a questão do conhecimento:

Acho que o principal **objetivo é a valorização do conhecimento popular, é a gente trazer a nossa realidade** para o que nós estamos estudando, acho que o maior objetivo é esse, a gente

entender o que realmente se passa na nossa realidade de forma científica (...). (Estudante 8)

Três dos egressos entrevistados analisam que o objetivo da alternância tem a ver com a questão da possibilidade de acesso dos sujeitos do campo à universidade, segundo eles:

Proporcionar que um maior número de sujeitos dos Movimentos Sociais e povos Camponeses possa ter acesso a Educação de qualidade, na perspectiva da Educação do/no Campo. (Egresso 1)

Acredito que no CFP, no período em que desenvolvi o curso, a Alternância teve mais o objetivo de **possibilitar que o público (classe trabalhadora do campo) conseguisse conciliar o curso e o trabalho**, pois nas pautas de descrição sobre a forma de Alternância do curso essa descrição sempre prevalecia. (Egresso 2)

Acredito que o objetivo da alternância no curso é para **facilitar o acesso das pessoas do campo, agricultores, filhos de agricultores, assim como militantes dos movimentos sociais à universidade, sem ser necessário se desvincular de sua realidade cotidiana**. (Egresso 4)

Outro estudante confirma que o objetivo da alternância no curso da LEDOC/CFP está relacionado à possibilidade de acesso das comunidades tradicionais ao curso:

Alternância eu acredito que **ela vem para facilitar para as pessoas que vivem em comunidades tradicionais como eu**. A Escola das Águas, por exemplo, de onde venho, ela parte da Alternância e isso facilitava com que a gente pudesse estudar, porque quando você fica o tempo todo na universidade ou na escola você é privado de algumas outras situações do movimento da comunidade, de sua vida pessoal até... **E a Alternância facilita com que você não deixe a militância de lado para ter que estudar os quatro anos**, que quando **você estuda no curso regular você é obrigado na maioria das vezes a se afastar um pouco do Movimento**, porque você não pode tá atendendo todas as demandas, ou na maioria das demandas você não pode. (Estudante 5)

Para fins de sistematização e análise, organizamos a partir dos depoimentos acima, uma tabela com a síntese de alguns elementos que aparecem nas falas:

Tabela 16. Objetivos e finalidades da Alternância na LEDOC/CFP. Elaboração da autora, 2019.

OBJETIVOS E FINALIDADES DA ALTERNÂNCIA NA LEDOC/CFP
--

1. OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formar educadores do campo para além do espaço escolar; 2. Formar agentes transformadores nas comunidades de origem dos estudantes; 3. Valorização do conhecimento popular; 4. Proporcionar que sujeitos dos Movimentos Sociais e povos Camponeses possa ter acesso a Educação de qualidade, na perspectiva da Educação do/no Campo, sem se desvincular de sua realidade cotidiana; 5. Possibilitar que o público (classe trabalhadora do campo) consiga conciliar o estudo e o trabalho. 6. Permite articular militância e estudo, sem ter que escolher entre um e outro.
2. FINALIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vincular o estudante da LEDOC/CFP, à realidade. A finalidade tem a ver com construir o perfil do egresso para que ele tenha condições de estar na escola, mas também de pensar o espaço da escola para além dos muros da escola, na vivência com a comunidade, outros processos formativos, a gente precisa inserir ele nestes espaços; 2. Promover uma relação entre educação e trabalho,

Na análise do PPC do curso, o texto do projeto esclarece que a alternância no curso pretende contribuir para a formação de educadores do campo vinculados às demandas da realidade em que estão inseridas, com o intuito de contribuir no processo de transformação desta realidade. Em nossa concepção, somente uma proposta de alternância vinculada a uma concepção de educação libertadora, para além do capital, poderá contribuir para que a nova escola do campo seja construída a partir do diálogo permanente com a realidade dos sujeitos para os quais ela se destina.

6.1.3 A concepção de Alternância na LEDOC/CFP

A concepção de Alternância que é adotada na LEDOC/CFP não está definida no projeto pedagógico e nem sempre se materializa nas ações educativas desenvolvidas no curso, e nos diferentes tempos e espaços formativos que o compõe. Neste aspecto o PPC define que:

O curso Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias assume a **Pedagogia da Alternância como forma de organização curricular e concepção de ensino e aprendizagem**, visando atender o público a que se destina, buscando articular o processo educativo com a realidade do campo (UFRB, 2018, p. 25, grifos nossos).

Assumir a Pedagogia da Alternância como forma curricular e concepção de ensino e aprendizagem significa, dentre outros aspectos que as atividades pedagógicas acontecem em diferentes tempos e espaços formativos alternados, e que no processo de ensino e aprendizagem promovido no curso, são levados em conta as diferentes mediações pedagógicas para articulá-los no processo formativo. Ou seja, depreende-se da afirmação contida no trecho acima que a LEDOC/CFP utiliza a Pedagogia da Alternância para organizar o currículo do curso e para conceber as mediações pedagógicas necessárias para articular os diferentes tempos e espaços formativos no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, as experiências de Pedagogia da Alternância no Brasil são muitas e em diversos aspectos se diferenciam. Neste sentido faz-se necessário definir a qual concepção está se referindo no projeto, ou a qual experiência, visto que a Pedagogia da Alternância não é uma definição em si mesma, mas comporta diferentes concepções de ensino-aprendizagem, de currículo, de instrumentos pedagógicos, etc, que são definidos conforme a intencionalidade do processo formativo que está vinculada.

Desta maneira a Pedagogia da Alternância que se vincula às CFRs, CEFFAs e EFAs, difere em muitos aspectos da Formação por Alternância de tempos e espaços educativos como é trabalhada pela Fundep e pelo ITERRA, conforme discutimos no capítulo 5.

Ademais, constatamos com a pesquisa que a formação efetuada pela LEDOC/CFP se concretiza em tempos e espaços alternados, no entanto levantamos o questionamento que surge em diversos momentos da pesquisa com a entrevista dos docentes e, sobretudo dos estudantes: Poderia essa formação ser identificada como uma Pedagogia da Alternância? Em que ela se aproxima e em que se diferencia do sistema de alternância que sustenta as experiências feitas pelas EFAs, CEFFAs e CFRs? Um dos estudantes entrevistados sugere:

Então eu acho que eles vão ter que rever e pensar: será que a gente vai ter que realmente fazer Alternância ou a gente vai ter que, nem que saiba, mudar o nome? Não vai se chamar Alternância, porque realmente à alternância não tá sendo feita, se está sendo feita está sendo feita pela metade. (Estudante 4)

Esses questionamentos indicam a existência de contradições, que ora apontam para a confirmação do método da alternância, como vimos mais acima com o depoimento de um dos docentes entrevistados, de que a alternância na LEDOC/CFP oficialmente é próxima da integrativa real; ora apontam para a sua superação por uma concepção pedagógica inspirada nas reflexões e experiências históricas de relação entre trabalho-educação, associada à luta pela terra, a luta dos trabalhadores rurais, as bases teórico-metodológicas da própria Educação do Campo: a Pedagogia Socialista, a Educação Popular e a Pedagogia do Movimento.

Mais adiante, o PPC (UFRB, 2018, p. 57) esclarece que assumindo a “práxis da Pedagogia da Alternância, as estratégias dos docentes têm como orientação”:

1. A habilidade pedagógica para alternar períodos de aprendizagem no meio sócio profissional na comunidade e na universidade;
2. O desenvolvimento de atividades que relacionem a reflexão e a ação, partindo de uma visão empírica para uma sistematização científica;
3. Conceber os momentos presenciais, as orientações e acompanhamentos no Tempo-Comunidade como espaço de reflexão e problematização da realidade, de modo a nortear as aprendizagens e aprofundamentos necessários à formação docente;
4. Proporcionar um amadurecimento intelectual através do exercício da pesquisa, da reflexão, do registro e da elaboração de síntese;
5. Propor atividades que desenvolvam a fluência na comunicação oral e escrita;
6. Orientar formulação de projetos de educação que primem pela organização e planejamento de uma intervenção coletiva na realidade campesina e na superação das dificuldades do homem do campo;
7. Organizar os planos de ensino de modo que possibilite a compreensão teórica da realidade do campo no Brasil;
8. Criar estratégias para autoavaliação e avaliação discente, docente e das atividades propostas;
9. Promover ações que articulem teoria e prática, de modo que os licenciandos(as) possam conhecer e intervir numa realidade específica, relacionando convicções com tomadas de posição e comportamentos cotidianos;
10. Proporcionar atividades que possibilitem a compreensão crítica do processo histórico de produção do conhecimento científico e suas relações com o modo de produção da vida social contemporâneo.

Os elementos dispostos acima representam em nossa análise, algumas dimensões conceituais da concepção de Formação por Alternância assumida pela LEDOC/CFP - apesar de não ser identificada no projeto desta forma – que difere em

muitos aspectos e alarga a referência de Pedagogia da Alternância das EFAS, CEFFAs e CFRs.

Organizamos em um quadro os elementos do trecho acima, e categorizamos estamos chamando de “dimensões” que compõem a Formação por Alternância no curso:

Tabela 17. Dimensões da alternância na LEDOC/CFP que compõem a concepção alternância.
Elaboração da autora, 2019.

DIMENSÕES PRESENTES NA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA DA LEDOC/CFP	
1. A formação humana	Nesta dimensão está presente: a preocupação em orientar formulação de projetos de educação que primem pela organização e planejamento de uma intervenção coletiva na realidade campestre e na superação das dificuldades do homem do campo; a proposição de atividades que desenvolvam a fluência na comunicação oral e escrita; promover ações que articulem teoria e prática, de modo que os licenciandos (as) possam conhecer e intervir numa realidade específica, relacionando convicções com tomadas de posição e comportamentos cotidianos.
2. A formação crítica	Aqui prevalece uma formação que busca: proporcionar um amadurecimento intelectual através do exercício da pesquisa, da reflexão, do registro e da elaboração de síntese; organizar os planos de ensino de modo que possibilite a compreensão teórica da realidade do campo no Brasil; Proporcionar atividades que possibilitem a compreensão crítica do processo histórico de produção do conhecimento científico e suas relações com o modo de produção da vida social contemporâneo.
3. A formação em tempos e espaços alternados	Esta dimensão possibilita: alternar períodos de aprendizagem no meio sócio profissional na comunidade e na universidade; o desenvolvimento de atividades que relacionem a reflexão e a ação, partindo de uma visão empírica para uma sistematização científica; conceber os momentos presenciais, as orientações e acompanhamentos no Tempo-Comunidade como espaço de reflexão e problematização da realidade, de modo a nortear as aprendizagens e aprofundamentos necessários à formação docente.

A síntese a que podemos chegar a partir desta tabela é que a Formação por Alternância nestes termos parte de uma concepção de formação humana que considera o ponto de partida e o ponto de chegada a própria realidade, o terreno da vida cotidiana, da práxis social.

Desta maneira, faz todo sentido conceber diferentes tempos e espaços como mediadores das relações de ensino-aprendizagem, visto que nessa perspectiva o que muda são os espaços onde essa formação se constrói ou pode ser construída, considerando o movimento de ida pra universidade também um espaço onde a vida

cotidiana (a práxis social) acontece, não sendo, portanto, um momento desconexo da própria experiência da vida cotidiana dos sujeitos que participam do processo formativo, sendo então uma espécie de *continuum* da formação.

De acordo com o relato de um dos docentes entrevistados:

Os elementos da formação estão implicados com a valorização da identidade camponesa, a afirmação da luta histórica que envolve a questão agrária, terra, território. A luta contra fechamento das escolas no/do campo. As implicações políticas com um projeto de sociedade que combate os princípios do capitalismo/agronegócio. A adoção de práticas que concernem com a agroecologia e o bem-viver (Docente 1).

A concepção apresentada no depoimento do docente aproxima-se da dimensão de Formação Crítica, que classificamos, visto que considera implicados no processo formativo a intervenção na realidade concreta, e na luta dos trabalhadores e camponeses; além do que este depoimento exprime o sentido de uma formação que possibilite uma compreensão crítica do conhecimento e suas relações com o capitalismo, quando cita uma formação que está implicada com um projeto de sociedade que combate os princípios do capitalismo/agronegócio.

Neste sentido, a “adoção de práticas que concernem com a agroecologia e o bem viver” presente no depoimento do docente, traz o debate sobre uma concepção de formação por alternância com um vínculo efetivo com a Agroecologia, como um modelo de desenvolvimento em contraposição ao Agronegócio, como um modo de produzir e reproduzir a vida em uma relação de integração homem-natureza-sociedade.

Outro docente entrevistado traz algumas reflexões sobre a necessidade de pensar uma concepção de alternância na LEDOC/CFP que esteja vinculada ao perfil dos sujeitos que a compõem,

(...) Isso de pensar o perfil dos sujeitos tem dado dificuldade para gente na construção da alternância, nesse sentido de entender o processo de alternância mesmo, mas não só, primeiro de entender a concepção de alternância, esse é um primeiro ponto, de a gente pensar e refletir como é que a gente dialoga a diversidade de sujeitos, e do ponto de vista operacional mesmo né, como é que a gente se relaciona com a alternância como é que a gente constrói de fato alternância. (Docente 4)

Na visão de um dos estudantes:

É desafiador a Alternância na Universidade, porque acho que o perfil tanto dos educadores quanto dos educandos conta muito para que essa Alternância ela aconteça de fato. Eu acho que alguns professores não têm o perfil para Educação do Campo, assim como alguns de nós estudantes também não temos (...) e isso dificulta a construção dessa Alternância de forma integrada né, entre o tempo comunidade e o tempo Universidade por isso eu acho que ela fica meio solta (...) (Estudante 6).

O depoimento da estudante corrobora com o depoimento do docente, no que diz respeito ao perfil dos sujeitos e acrescenta o fato de que o perfil de sujeitos envolvidos com a Educação do Campo, com a realidade e com as lutas camponesas, com a Escola do Campo, com as comunidades camponesas e tradicionais, etc, com o modo de vida e trabalho camponês, influencia na dinâmica da alternância, na relação estabelecida entre os tempos e espaços formativos.

Percebemos nos depoimentos, preocupações pertinentes sobre a necessidade de o curso discutir, e olhar com mais atenção para a diversidade de sujeitos que o compõe, para definir uma concepção de alternância que oriente e fundamente a organização do trabalho pedagógico no curso.

6.1.4 Relação com a universidade

A relação da formação por alternância com a universidade se dá, em nosso entendimento, em três dimensões: na questão da institucionalização/burocratização; nos impactos que o curso gera na estrutura da universidade e na relação com o conhecimento.

A institucionalização/burocratização é um dos processos mais contraditórios para os cursos de LEDOC, no sentido em que acabam significando em longo prazo uma tendência à adaptação da proposta curricular a natureza e caráter da universidade hegemônica. Ao mesmo tempo em que ela possibilita a consolidação da Educação do Campo como área de produção do conhecimento ela acaba submetendo a LEDOC a forma hegemônica de organização do trabalho pedagógico, o que na prática acaba sendo expressa através da burocratização dos processos institucionais, e inviabiliza a autonomia de uma gestão participativa do curso com uma coordenação que inclua os sujeitos coletivos que constroem cotidianamente o

curso: os movimentos sociais, organizações, escolas, associações, cooperativas, etc. Para um dos estudantes entrevistados:

Fazer Alternância para ensino superior é muito difícil porque **essa Alternância que é feita aqui, não é a universidade que se enquadra dentro dela, é a alternância que tem que seguir a universidade**. Então, até a organização dos tempos, dos meses que a gente passa aqui e dois meses que a gente passa no tempo comunidade, acaba que fica meio difícil de fazer esse processo né (...) (Estudante 7)

Um dos exemplos desta “adaptação” as exigências institucionais, conforme Molina e Hage (2016) é o processo seletivo especial e a definição do perfil de ingresso no curso. Segundo os autores os coletivos de educadores das universidades que realizam o curso e os coordenadores enfrentam a questão do direito a uma seleção específica para os sujeitos camponeses, sob a alegação da restrição do amplo acesso às universidades públicas, que ignora todo o debate sobre a necessidade de políticas afirmativas para determinados grupos sociais; além de outras questões.

Na LEDOC/CFP são adotadas diferentes estratégias para garantir que aconteça o processo seletivo especial, formando coletivo de educadores responsáveis pelo processo e a seleção de monitores que auxiliam na aplicação do processo seletivo. Para garantir o perfil dos ingressantes, a LEDOC/CFP assegura 3 condicionantes: o pertencimento ao território/territorialidade; a base profissional/formativa; a situação socioeconômica.

Os impactos de um curso como a LEDOC na Universidade podem ser notados no CFP em vários aspectos. Um dos docentes entrevistados assegura que:

O cotidiano da educação do campo passou a ser intenso no município e região. A abrangência territorial do curso é um exemplo disso. Institucionalmente é preciso avançar e compreender que a dinâmica de Alternância requer peculiaridades que os cursos da instituição não se adequam. Em evidencia as questões de calendário, sistemas informatizados, organização de políticas internas de coordenação e acompanhamento (Docente 1).

De fato, a Educação do Campo no CFP ocupa um amplo espaço nos debates, nas pesquisas e na extensão deste centro. O curso não só é o promotor da entrada de um grande número de estudantes da região, como vem protagonizando uma série de conquistas no que diz respeito a relação da universidade com as

comunidades. Como vimos no histórico da LEDOC/CFP no capítulo 6, a EdoC na UFRB começa a ganhar corpo quando é demandada pela própria comunidade. Um dos docentes conclui:

“Existe um esforço significativo por parte da equipe de professores da LEdoC de abrir espaços e convencer novos professores e funcionários, da seriedade e valor social do curso. Estes espaços não estão abertos. Temos que conquistá-los cotidianamente” (Docente 1).

Uma estudante chama atenção para o impacto de uma turma de agricultores, assentados, quilombolas, pescadores, Sem Terra... que ingressam na Universidade e acabam sofrendo inúmeras discriminações, mesmo em uma universidade com grande maioria negra e de origem popular.

Impacta porque a universidade não está acostumada com esse povo aqui nesse espaço. Nós que somos a universidade com a maior população de negros, como costumam dizer, com maior população de pessoas consideradas inferior, pobres, temos ainda a especificidade de atender o povo do campo, que além de negro e pobre é do campo. Então a gente já foi por muito tempo inferiorizado, e dentro dessas três categorias mais ainda. As primeiras turmas sempre conversam e relatam que quando adentraram na universidade, eram chamados de pedagogia da roça, maltratados e que não tinha um cheiro bom (...) As pessoas não estão acostumadas a que estejamos nesse lugar por que quando a gente começa a ocupar esse lugar que é de direito nosso, mas os outros não enxergam como direito se incomodam, então a gente tem incomodado e continuaremos incomodando querendo eles ou não. (Estudante 8)

Esta relação de discriminação com o “povo da roça”, como afirma a estudante, tem a ver com o que prevalece no imaginário social de que a universidade é um lócus privilegiado do conhecimento, e do papel que tem assumido historicamente de não garantir o acesso das classes populares.

Um docente do curso, destaca que:

O impacto de um curso como esse na universidade é primeiro fazer um resgate histórico do lugar dos camponeses na sociedade brasileira e da produção de um conhecimento que muitas vezes é invisibilizado, é minimizado. Então quando os nossos alunos, por exemplo, em quase toda disciplina né, ou no início, no meio, durante a condução, eles produzem a Mística, e colocam isso na universidade... isso incomoda a Universidade... Já tiveram muitos professores que se incomodaram porque os alunos estavam cantando na sala de aula né, na sala ao lado. Então o impacto é muito grande primeiro para a Universidade, porque faz com que a universidade tenha que repensar seus métodos, sua organização. (Docente 4)

O depoimento converge na questão de que a entrada de estudantes camponeses, trabalhadores rurais, pescadores, sem terra... uma diversidade de sujeitos que compõe o campo baiano na universidade, promove um movimento de um “movimento de ocupação”, no sentido em que expressam a luta destes sujeitos coletivos pelo direito a educação, ao conhecimento cientificamente sistematizado, que historicamente lhes foi negado.

A presença destes sujeitos coletivos provoca a universidade a repensar o seu modo de organização, a lógica de produção do conhecimento, nas palavras de Arroyo (2013) “outros sujeitos, outras pedagogias”. Neste sentido:

O grande impacto é a coisa da presença desses sujeitos na universidade, né, que resistem em seus diferentes espaços. Olhando para os sujeitos que a gente tem no curso, tem pequenos agricultores, tem assentados, tem pessoas que são mais vinculadas aos movimentos sociais, tem os pescadores que também tem um vínculo, tem o fundo e fecho de pasto, tem o pessoal que tá vinculado ao MST, vinculados a outros movimentos sociais... a própria presença deles na universidade me parece que é uma questão que fica muito explícita, a importância da presença deles e a presença deles não tem se dado somente de estar ali, mas os momentos, não somente a presença física, mas em alguns momentos eles fazem mística, demarca o território, entende? Acho que é essa a importância de demarcar um território que até então não existia né, aquela frase “pintaremos as universidades com as cores do povo”, esse espaço que historicamente não foi feito para ser da classe trabalhadora, então a classe trabalhadora conseguiu nos últimos anos acessar esse espaço, então, acho que o próprio acesso a esse espaço, claro que a gente não pode encerrar a discussão pelo acesso, mas o próprio acesso já é uma marca bem interessante, importante, é um avanço (Docente 3).

O docente destaca como a presença, em seus diversos modos de expressão, artística, cultural, mística, política, etc., demarcam um território de resistência no ambiente universitário.

6.1.5 Relação com as comunidades

Segundo o PPC, a experiência dos estágios curriculares no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da UFRB têm nos possibilitado refletir sobre o papel da Universidade e sua relação com as comunidades camponesas, o quanto podemos e devemos contribuir com os

municípios de origem dos nossos estudantes, bem como, sobre o protagonismo dos povos do campo na luta para que suas vozes sejam ouvidas.

Segundo um docente do curso, a alternância radicaliza a relação com as comunidades, pois coloca como parte constituinte da prática pedagógica esta relação:

A alternância radicaliza o comprometimento com a comunidade né, embora tivesse falado que fazer alternância é muito difícil, que a gente precisa repensar essa relação do tempo Universidade e tempo comunidade, mas eu não tenho dúvida que ela é o grande potencial da gente para a relação de intervenção na realidade. A alternância é aquilo que aponta como fundamental a prática social para que a gente possa trabalhar, fundamental para que a gente possa transformar de fato a educação. (Docente 4).

O depoimento do docente traz a tona a intencionalidade fundante da alternância concebida para formação de educadores nos cursos de LEDOC: o objetivo de contribuir para promover transformações na dinâmica escolar atual, com a perspectiva de promover práticas formativas nas escolas do campo que, de fato, as transforme em lugares que contribuam para a resistência dos camponeses ao processo de expulsão e desterritorialização promovido pelo agronegócio (MOLINA E HAGE, 2016).

No entanto, outro docente, analisa que a relação com as comunidades na formação por Alternância pode ser potencializada:

Não apenas no curso da LEDOC mais o Centro de Formação de Professores como um todo. Existem tentativas isoladas e diálogos já bem estabelecidos a nível de Centro. Uma iniciativa que merece destaque é a construção de um conselho consultivo que já se coloca como proponente na LEDOC desde 2017. Organizamos, como colegiado e NDE um seminário interno no curso que pautou o limite dessa relação. Desde então temos reuniões semestrais com o conselho consultivo formado por colaboradores e representantes de movimentos sociais da região e estado da Bahia. Em fevereiro do ano de 2019 realizamos uma formação para os docentes da licenciatura gerida pelo conselho. O objetivo foi discutir Alternância e formação. Participaram alguns docentes e estudantes (Docente 1, 2019).

O texto traz referência na sua fala sobre o processo de organização dos docentes, estudantes, e movimentos sociais e organizações sociais presentes no curso em um Conselho Consultivo no sentido de fomentar a participação efetiva dos sujeitos do curso na construção da proposta pedagógica do curso. Esta iniciativa

merece destaque na pesquisa, pois a nosso ver recupera a tarefa fundamental da LEDOC que é atender a um perfil de educador do campo vinculado com as demandas sociais daqueles sujeitos que estão em luta no campo: em luta pela permanência no campo, em luta pela escola do campo, pela produção camponesa de alimentos saudáveis no campo, por condições dignas de sobrevivência no campo, dentre outras pautas fundamentais para garantir a reprodução da vida no campo.

Neste sentido, outro docente entrevistado ver a formação do Conselho Consultivo como um avanço:

Uma das coisas que a gente tem avançado é a articulação via conselho com os movimentos sociais né, fazendo com que as nossas fontes né, as nossas bases, referências, seja essa articulação do Estudante com a sua comunidade, com a sua região. Esse é um avanço que a gente tem tido, sobretudo trabalhando na lógica da Pedagogia da Autonomia. E o retrocesso de fato é as condições mesmo de realização da alternância né. Para que você tem ideia no ano de 2018 nós realizamos, com carro oficial da UFRB 38 viagens para acompanhamento de estágio, outras atividades da alternância sem que nenhuma dela o professor tenha recebido diária para tanto então isso acaba tendo um grande problema em relação a isso, mas a gente tem buscado essa articulação né via conselho tentando responder essa articulação da Universidade comunidade e movimentos sociais para superar essas condições de alternância nesse sentido (Docente 4).

A sala de aula na Formação por Alternância ganha novos sentidos ao se alargar para além do espaço físico da escola, territorializando-se na comunidade, nos espaços de trabalho, da família etc. Vimos que na relação do alternante com a comunidade o estudante forja um “coletivo de ação (educando-comunidade) com a possibilidade concreta de intervenção, conforme Antunes-Rocha e Martins (2011), colocando a dimensão relação com as comunidades também na dimensão da intervenção:

Em algumas comunidades (eu posso dizer a minha) a alternância na LEDOC contribuiu muito e principalmente a transformação da comunidade, da escola na comunidade, de se pensar da escola se reconhecer enquanto escola no campo... mas em algumas comunidades a universidade não deu conta de fazer essa ligação, entendeu? São 50 municípios que tem alunos com Licenciatura de Educação do Campo, alguns lugares conseguiu avançar um pouco e outros não conseguiu nada ainda. (Estudante 3)

Outro estudante confirma a contradição de que a estudante acima relata, que apesar de conseguir “chegar” até as comunidades, a LEDOC/CFP não consegue estabelecer essa relação com todas, ou a maior parte delas:

Pra maioria das comunidades não existe essa relação, a não ser a nossa própria representação nas comunidades e aí por diversas questões né não acontece o acompanhamento dos professores por parte dos professores que se justificam de diversas formas e então nas maiorias das comunidades a maioria de nós estudantes nunca recebemos visita de nenhum professor e aí o que fica para comunidade é o que a gente coloca de fato, que muitas vezes a gente consegue tipo assim hoje eu tô dentro de uma escola então eu tenho mais facilidade de levar e de representar a universidade vamos dizer assim, mas outras pessoas nem sempre consegue fazer, nem sempre consegue adentrar a escola para enfim para levar alguma coisa, boa parte de nossos colegas tem dificuldades inclusive de realizar trabalhos que exigem reunir com um grupo maior. Então existe uma fragilidade muito grande nesse sentido e que a gente percebe que vai dar visibilidade para a comunidade. (Estudante 6)

Em outra direção, um dos estudantes entrevistados tece uma crítica a relação que está sendo construída na LEDOC/CFP com as comunidades:

Eu tenho uma crítica muito forte sobre a relação que a universidade tem com as comunidades, falando pelas comunidades que eu acompanho do movimento, porque de uns anos para cá a gente já tomou muito na cara com a Universidade entrando querendo fazer pesquisa que ia trazer retornos e quando acaba a pesquisa e consegue o objetivo que os pesquisadores queriam eles meio que se distanciam e não dá retorno para a gente, na minha comunidade mesmo agora estamos com as portas fechadas para pesquisadores ou você conquista e mostra o que você quer fazer e mostra resultado ou a gente não abre as portas para pesquisa porque a gente já tem muito artigo publicado carregando o nome das comunidades, muitos trabalhos feitos de professores hoje Doutores através desses trabalhos e não dá retorno que prometeu que iria dar, a gente meio que tá com esse embate aí. (Estudante 5)

É uma crítica legítima aos pesquisadores que assumem uma postura equivocada diante do campo de pesquisa, por não estarem comprometidos com uma prática social que incida na transformação da realidade, ou na produção de um conhecimento socialmente referenciado que contribua com os processos de transformação, acaba assumindo uma postura elitista e “sanguessuga”, de se aproveitar da relação estabelecida com a comunidade para construir seus projetos de pesquisa e currículos, em uma clara associação da pesquisa universitária com a lógica produtivista da produção do conhecimento que o torna uma mercadoria. A

perspectiva da formação de educadores desde o vínculo originário com os movimentos sociais, repudia veemente esta prática. Um estudante egresso afirma, em outra direção que:

Quando a comunidade percebeu que a Universidade estava junto não para colher informação e ir embora; mais para ser parceira, foi a primeira vez que os professores da Universidade estiveram na comunidade para dialogar sobre a realidade do local, momentos de seminários, Diagnostico Rápido Participativo, Estágio em espaço não formal, os moradores realmente integrado aos momentos de aprendizagem levando outros sujeitos da comunidade a fazer o processo seletivo, e a conscientização de que Escola no Campo e dever do estado e não favor de políticos. (Egresso 1)

A relação com as comunidades, escolas e movimentos sociais também está ancorada na necessidade de transformação do modelo atual de escola, existente tanto no campo, quanto na cidade, em risco de fechamento em ambas localidades.

Um docente do curso analisa que a transformação social é outro elemento fundamental na relação dos tempos formativos com as comunidades e movimentos de origem dos estudantes na LEDOC/CFP:

A própria discussão da gente alterar a forma escolar, é uma transformação importante de ser feita, claro que o que a gente tem de intencionalidade enquanto educação do campo é transformação social, mas até quando a gente não tenha a possibilidade de transformar as bases estruturais das relações sociais, a gente tem que olhar para esses outros processos, explorar as contradições deles, então que contradições a escola carrega, se a gente entende que a escola é um espaço que reproduz as relações sociais, mas ela não reproduz somente isso, ela reproduz as contradições também, então contraditoriamente é possível que eu tensionalize não somente a formação de um sujeito que é submisso que é o que a escola quer fazer quando ela reproduz, mas de um sujeito crítico que pense sobre seu espaço, sobre sua escola, então me parece que essa inserção deles na escola, é um elemento que contribui para pensar essa possibilidade de transformação né... no corpo docente, nessas reuniões que vocês tem feito se tem, se há discussões, sobre pensar intencionalmente essa inserção, seja no movimento, seja na comunidade, seja na escola, seja na associação... (Docente 3)

As relações educativas de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade produzem novos espaços de formação, e a aproximação com as comunidades de origem dos estudantes é o grande potencial deste curso.

Acredito que houve uma aproximação maior com a escola, no meu caso, a EFASE Escola Família Agrícola do Sertão, no processo de realização de atividades pelos projetos e programas, e também pelos estágios curriculares. E os conhecimentos adquiridos durante o curso

nos deixa aptos a realizar atividades/práticas educativas na comunidade, escola e movimento. (Egresso 3)

Outra estudante traz a questão dos estudantes se entenderem enquanto universidade e assumirem esta postura nas intervenções propostas nas escolas, nas comunidades a partir de sua inserção no curso:

Aí tem uma coisa se eu me compreender como universidade, como Educação do Campo acho que a gente é esse meio de inserção na comunidade, na própria escola, mas diretamente do curso, da Universidade na comunidade aí já tem uma dificuldade maior, mas se eu me compreender enquanto Universidade, se eu me compreender enquanto a educação do campo, a gente é essa inserção na comunidade quando a gente intervém na associação quando a gente contribui na associação quando a gente vai para a escola contribuir em algo né da escola quando a gente critica também o modelo da escola e aí a gente traz né outros métodos ou contribuir com algo... (Estudante 4)

Um dos docentes entrevistados analisam que a relação com as comunidades, escolas e organizações e/ou movimentos sociais ainda é muito iniciante, mas é um grande potencial da LEDOC/CFP:

Eu acho que a gente tem construído uma relação ainda muito razoável, porque eu acho que a gente tinha que ter uma relação mais estreita, ela ainda está muito iniciante... mas do que a gente tem conseguido construir eu acho que tem sido muito amistoso... mas eu tenho visto de uma forma positiva a relação que a gente tem construído, com as inúmeras dificuldades que a gente tem... porque de fato essas comunidades onde os nossos estudantes vem, são comunidades onde geralmente não tem tanto acesso a políticas públicas, não tem a presença da universidade. Eu vivenciei alguns momentos em que foi relatado que nunca um professor universitário tinha ido naquele espaço, naquela comunidade, aqui do lado em Ubáira, por exemplo... E aí a comunidade se organiza para receber o professor da universidade que tá vindo, então tem esse reconhecimento que é importante para essas comunidades, é importante para a gente conhecer esses espaços também, de onde é que o nosso estudante vem, então eu acho que a gente tem construído uma relação amistosa (Docente 3).

Outro docente revela como que a LEDOC/CFP potencializa a vinculação dos estudantes do curso com o trabalho de transformação social em suas comunidades, visto que alguns dos estudantes que ao entrarem no curso não eram vinculados organicamente a suas comunidades, escolas, movimentos e/ou organizações de origem, acabam vinculando-se a partir do curso:

Recentemente eu tive algum uma aluna, ela tem quase 50 anos né e ela entrou no curso em 2018 muito tímida né, e depois ela foi me

procurar para avisar que está sendo liderança da sua comunidade. Então o impacto disso é muito forte né, inclusive né e ajuda nesse momento de conjuntura extremamente problemática, para a sociedade brasileira como um todo, para os povos do campo especialmente, para quem tá numa licenciatura como a nossa possibilita que a gente tenha não necessariamente agora mas no futuro próximo acúmulo necessário para que a gente possa construir posições, que a gente possa construir essas posições contra hegemônicas, mas que é difícil é, muito muito muito difícil (Docente 4).

A nosso ver este é um movimento importante, que precisa ser visto com mais intencionalidade pedagógica no âmbito da formação por Alternância na LEDOC/CFP, pois apresenta potencialidades para o desenvolvimento de um projeto de campo aliado dos camponeses, na perspectiva da agroecologia, e favorece a construção da escola do campo.

Foi possível perceber que a LEDOC/CFP traz a marca social da classe trabalhadora do campo, pela presença massiva de estudantes com o perfil camponês. Sendo demandado e projetado com participação de representantes da classe, ele assume uma posição de classe. Assim, ele quebra com o falso discurso de neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais universalistas.

6.2 Os tempos e espaços formativos na LEDOC/CFP

A LEDOC/CFP organiza a formação em alternância alternando Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Ao conceber os tempos formativos como dois tempos que estabelecem relação entre si, a proposta de reformulação do curso, sugere um Tempo Socialização, até agora concretizado no chamado Seminário Integrador, como uma mediação pedagógica que pode materializar a articulação entre esses dois tempos formativos.

A interação entre TU e TC é a tentativa de se aproximar do movimento itinerante percorrido pelos sujeitos que partem de seus territórios e comunidades para a universidade, sem com isso perder vínculos com suas comunidades de origem. Ao contrário, a proposição da alternância tem seu aspecto fundamental neste princípio: manter o vínculo dos estudantes com seus territórios e comunidades de origem, fortalecendo-os.

No caso da alternância na LEDOC/CFP, a configuração do período de aulas é feita a partir da alternância entre TU, em que a “maior influência é a da universidade”, e TC, em que a “maior influência é a da comunidade”, organizando o currículo todo, portanto, através de etapas.

A organização por etapas implica um constante recomeço dos processos. Como nem todas as turmas começam suas etapas ao mesmo tempo podem ser curtos os períodos de convivência entre as turmas. Implica em novos desafios a cada turma, visto que são sujeitos diferentes, de realidades distintas a cada nova turma que chega. São também nesses períodos, de início e recomeço do período de aulas na universidade, que acontece o Seminário Integrador.

Para se desenhar mais intencionalmente o processo formativo por alternância, faz-se necessário responder alguns questionamentos: Quais atividades pedagógicas organizam o processo formativo no Tempo Universidade? Quais as atividades pedagógicas organizam o processo formativo no Tempo Comunidade? Como estas atividades formativas se articulam na totalidade que é a formação de educadores do campo na LEDOC/CFP?

Algumas destas perguntas foram respondidas nas entrevistas realizadas com docentes do curso. No processo de escuta dos docentes e estudantes do curso, percebemos que existem algumas atividades exclusivas do TU e outras do TC. Existem também aquelas que são elaboradas no TU e executadas no TC.

Além disso, existem aquelas que fazem uma espécie de mediação do trabalho pedagógico tanto no TU quanto no TC, em certa medida, articulando-os. Estaremos identificando aqui nesta pesquisa estas, como atividades educativas articuladoras (como de fato constatamos que vem sendo chamada na LEDOC/CFP). Ou seja, atividades educativas articuladoras são aquelas que articulam elaboração, execução e socialização tanto no TU quanto no TC.

A tabela a seguir dá uma dimensão destas atividades:

Tabela 18. Atividades no TU e TC e atividades articuladoras de mediação pedagógica na LEDOC/CFP. Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da pesquisadora, 2019.

Atividades do TU	Atividades articuladoras	Atividades do TC
-------------------------	---------------------------------	-------------------------

<ol style="list-style-type: none"> 1. Semana Integradora 2. Auto-organização 3. Organicidade 4. Aulas 5. Aulas de campo 6. Mística 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seminário Integrador 2. Acompanhamento pedagógico 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prática social 2. Caderno da Realidade/De atividades 3. Estágios 4. PIBID 5. Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)
--	---	---

O curso, a partir da reformulação, passa a ter um total de 3.787 horas, distribuídas em 9 semestres letivos, totalizando quatro anos e meio de duração. Cada semestre terá um total específico de horas, compreendendo as horas de Tempo Universidade (80% da carga horária de cada componente curricular) e horas de Tempo Comunidade (20% da carga horária de cada componente curricular).

Na análise dos PPCs da LEDOC/CFP não identificamos uma definição sobre a organização do trabalho pedagógico nos diferentes tempos e espaços formativos. A nosso ver, esta é uma lacuna que precisa de uma atenção no curso, visto que é esta organização quem garantirá uma melhor intencionalidade das ações educativas possíveis nos diferentes tempos e espaços formativos. É de fundamental importância uma definição sobre os instrumentos de trabalho e a forma como se estrutura cada tempo.

Partindo da inserção no curso durante a pesquisa, das entrevistas realizadas sobre a formação por Alternância na LEDOC/CFP pudemos perceber que Tempos e espaços formativos (TU e TC) destacam-se como categoria de conteúdo relevante, principalmente por este par representar um dos princípios basilares da formação. Assim, a nossa análise será feita em três subcategorias: Tempo Universidade, Tempo Comunidade e Articulação do TU e TC.

A análise dos tempos e espaços formativos nos remete a buscar referências nas categorias do método de mediação e práxis, para nos ajudar a compreender as atividades educativas desenvolvidas nos tempos formativos como mediações do processo pedagógico, e a articulação dos tempos e espaços formativos na perspectiva da ação transformadora sobre a realidade (na perspectiva da práxis, da ação-reflexão-ação).

6.2.1 As atividades educativas do Tempo Universidade (TU)

O TU na LEDOC é o tempo de presença direta dos estudantes na universidade para o desenvolvimento do conjunto de atividades do curso e participação do processo pedagógico dos componentes determinados em cada semestre. Ele é organizado a partir da oferta dos componentes curriculares dispostos durante a semana, conforme carga horária de cada um. É um tempo que leva em média 45 dias letivos. Segundo o PPC, este tempo formativo:

refere-se ao período em que os discentes permanecem na universidade, dedicados exclusivamente aos estudos teóricos e práticos. Nessa etapa formativa as atividades envolvem aulas integradas, seminários, práticas pedagógicas, planejamentos de estudos bibliográficos e avaliações. É um momento de reflexão, de busca de respostas teóricas e práticas para o campo da educação, e definição do plano de estudo para o tempo comunidade (UFRB, 2018, p. 28).

Verificamos com a pesquisa, que o itinerário do TU na LEDOC/CFP se estrutura basicamente pelos componentes curriculares organizados em Núcleos de Formação. Observamos que há neste curso um predomínio de atividades que são planejadas e executadas exclusivamente durante o TU. Contudo, há no curso atividades planejadas e socializadas no TU, mas a execução delas acontece TC.

A auto-organização é um princípio das atividades educativas na perspectiva da Educação do Campo. Na LEDOC/CFP ela existe para garantir o que os estudantes chamam de “organicidade”. No PPC há uma menção a esta atividade, valorizando-a como “possibilidade para a autonomia e o protagonismo dos estudantes no processo educacional” (UFRB, 2018, p. 51).

Encontramos nas experiências vinculadas a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Movimento a preocupação com a auto-organização como princípio fundamental do processo pedagógico. Com referência, sobretudo, nas experiências da Escola do Trabalho soviética, a concepção de auto-organização destas pedagogias concebe a participação independente, autônoma, criativa e ativa dos estudantes como indispensável para a condução e organização de todo o processo formativo. A característica dessa auto-organização é definida como a compreensão clara dos objetivos gerais da educação, e o comprometimento com as

responsabilidades que surgem a partir disso; uma antítese total da escola burguesa. Além disso, o trabalho como princípio educativo é quem fundamenta a auto-organização nestas experiências, visto que o elemento do trabalho aparece como eixo norteador das relações de ensino-aprendizagem (PISTRAK, 2011).

Essas experiências sustentam que os estudantes devem participar de todo o processo pedagógico, desde os conselhos de gestão até a realização de tarefas. Segundo Pistrak (2011) tudo o que diz respeito à organização do trabalho pedagógico deve ser colocado sob a responsabilidade coletiva dos estudantes, desde a participação nos conselhos de gestão, para tomar parte no trabalho orgânico da administração e para intervir nos problemas pedagógicos.

Para o autor, se os estudantes participam do trabalho orgânico dos conselhos de gestão, estes se tornam cada vez mais conscientes da responsabilidade ligada ao seu trabalho, passando a considerar os professores como companheiros mais experientes e desejosos de serem ajudados no trabalho. Conclui, portanto, que o objetivo da auto-organização é formar sujeitos que participem conscientemente da organização e condução do processo pedagógico a partir do seu trabalho cotidiano.

Diante disso, a nossa análise baseou-se nos relatos dos estudantes e professores, e no acompanhamento de alguns momentos desta atividade no processo formativo da LEDOC/CFP. Um estudante do curso percebe que:

No caso da LEDOC os professores incentivam a auto-organização estudantil, porém não a vejo enquanto estratégia para a formação, neste momento está se discutindo, estudantes, professores e movimentos sociais. Está em questão a criação de Núcleos de Base. (Estudante 2)

O depoimento acima confirma a preocupação da coordenação do curso com a questão da auto-organização, no entanto, chama atenção para o fato de que esta não aparece como uma estratégia para formação.

O Colegiado, instância institucional de gestão do curso perante a Universidade, respalda a organicidade na LEDOC e garante na organização curricular da etapa no TU um espaço na semana de aulas para a organização da atividades voltadas para a organicidade, logo na abertura da semana de aulas da etapa, conforme relata o estudante:

A gente tem na grade [curricular] da etapa um espaço que seria para a auto-organização, a organicidade dos Estudantes (...). Mas eu acho que a (...) organização dos horários das aulas dos componentes durante o tempo universidade, não favorece essa auto-organização... (Estudante 4)

O estudante revela que há contradições no processo de reconhecimento da auto-organização no processo formativo da LEDOC/CFP, entre o estabelecimento do tempo organicidade na matriz curricular da etapa durante o tempo universidade e a organização do trabalho pedagógico durante este tempo. Desenvolveremos um pouco mais adiante estes elementos.

Na experiência da LEDOC/CFP percebemos que algumas iniciativas estudantis formaram coletivos auto-organizados para dar conta de necessidades e responsabilidades que surgiram no curso.

Um desses exemplos foi a formação do coletivo estudantil que ocupou o campus do CFP em 2015, mobilizando-se pela conquista da Residência Universitária para atender a demanda de permanência dos estudantes, bem como para pautar junto a coordenação do curso e as instâncias organizativas da universidade a demanda de contratação de professores, de recursos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, de bolsa permanência, o restaurante universitário, dentre outras pautas.

Os estudantes da LEDOC/CFP conquistaram a partir do processo de auto-organização estudantil uma Residência Universitária, que funciona em um prédio alugado pela Universidade. Um dos estudantes entrevistados esclarece que:

A **auto-organização partiu dos estudantes**. Houve uma preocupação nossa, com a forma como os professores estavam passando as aulas, em relação as questões e contradições que o curso passa. (Estudante 5)

Esta Residência tem estrutura para mais de 100 alunos, com cozinhas e apartamentos coletivos e uma área de garagem que é transformada pelos estudantes numa área de estudos, numa área para assembleias das turmas, dentre outras atividades. A gestão da Residência Universitária também é um tema da auto-organização, visto que são os próprios estudantes quem gerem a dinâmica coletiva na Residência, de forma que há uma coordenação estudantil que dirige os

processos relativos a esta Residência, e promove atividades de formação, de integração, etc; como relata um dos estudantes entrevistados:

A gente teve a ideia e conseguiu fazer uma formação sobre o método de organização, infelizmente não com todos os professores, uma quantidade mínima de professores, mas a gente conseguiu fazer uma formação de professores, alunos e lideranças dos movimentos, até para ter essa aproximação de movimento. Porque a gente via que o curso ele vem com a ideia de que é pautado pelos movimentos sociais, mas o que eu vejo é que na prática isso não acontece de fato, ele ainda tem um pouco de distância do movimento... (Estudante 5)

Outro aspecto importante da auto-organização na LEDOC/CFP foi a construção do Diretório Acadêmico do curso da LEDOC/CFP, como uma instância organizativa dos estudantes que compartilham as demandas de gestão do curso, seja com o direito a representação nos órgãos colegiados do curso, seja na gestão da própria Residência. Uma ação neste sentido aconteceu, conforme relata estudante com a organização da ocupação do prédio da biblioteca pelos estudantes como forma de denunciar que a administração da biblioteca não permitia o acesso aos livros considerando a especificidade da alternância, visto que os estudantes também precisam do livro durante o tempo comunidade:

Se não me engano estávamos no 3º ao 4º semestre, os professores falavam “eu vou passar minha prova, eu vou passar o meu trabalho, eu não quero saber se você conseguiu ou não pegar o livro”. Então a gente entrou de certa forma em desespero, qual foi a forma da gente pensar? Fazer o processo que costumamos fazer! Ocupar o lugar! Vamos dizer lá que estamos precisando do livro e aí a gente foi, pautou a direção do centro, ocupamos a biblioteca e nisso a gente conseguiu um diálogo (...) então foi algo que a gente conseguiu alcançar fruto da nossa organização.

Esta dimensão do processo de auto-organização é a nosso ver, o objetivo principal da organicidade: possibilitar espaços de formação para além do tempo sala de aula (que é a maior parte do TU). Como relata um estudante:

Na organicidade a gente se organiza e desenvolve oficinas... por exemplo, a gente tem oficina que é desenvolvida para os alunos do curso, desenvolve oficina de violão... Na organicidade a gente se auto-organiza para discutir quando sentimos que estamos sendo “massacrados” pelo semestre, que a universidade querendo ou não ela nos oferece conhecimento, mas ao mesmo momento ela pode nos matar... Então a gente sentou em determinado momento, enquanto turma juntou todas as pessoas que estavam na residência, fizemos um espaço de dinâmica, uma roda de conversa para

depoimentos sobre a vivência no tempo universidade, para a gente pensar um pouco sobre as condições de permanência nesse local, e de que forma a gente enquanto aluno podia se organizar para poder estar contribuindo com a permanência do outro. Fizemos também um espaço só com grupo de mulheres para a gente tá discutindo como é o desafio de enquanto mulher, está neste local, o que a gente tem sofrido, algumas de nós são mães, esposas... (Estudante 8)

Estas formações têm como base os princípios de organização coletiva, autonomia nas turmas para que elas também possam incidir nos processos de gestão do curso, além de possibilitar a reunião de grupos de estudos e de discussão.

Outro estudante aponta a dimensão da vivência da coletividade que a auto-organização na formação por alternância proporciona no TU:

Na Residência, estabelecemos relações de convivência no mesmo local e precisamos uns dos outros, organizar nossa convivência... E a universidade muitas vezes não nos permite fazer esse processo de organização estudantil, mas temos resistido e vencido barreiras, organizando nosso diretório, as representações de turma, então de certa forma temos ocupado os espaços na universidade com a representação estudantil, além dos nossos próprios espaços de auto-organização enquanto estudante. (Estudante 6).

Um dos estudantes analisa que:

Quem muitas vezes vem de uma educação que não preza pela coletividade e sim pela individualidade, quem não é de Movimento, não consegue pensar coletivamente, pensar que algo que você tá lutando é por um coletivo, e não por você ou por alguém. Eu acho que isso dificulta um pouco, a gente chega aqui a gente se esbarra principalmente com essa questão. Aí você tem pra uma etapa muito curta na universidade, que você vai precisar dar conta de aula, você precisa fazer o trabalho, você precisa dar conta de suas demandas pessoais e coletivas... (Estudante 3).

Os dois depoimentos corroboram no entendimento de que a auto-organização garante uma organicidade para dar conta das dimensões tanto coletivas quanto individuais. Percebemos que estas demandas vão desde ao cuidado coletivo com as tarefas do trabalho doméstico durante o tempo universidade na Residência, até as de caráter mais individuais de cuidado com a higiene pessoal.

Neste sentido, os estudantes questionam muito o fato de o Tempo Universidade ser compreendido, principalmente pelos docentes do curso, mas também por estudantes, apenas como o tempo em que se está na sala de aula,

muitas vezes desconsiderando que a vivência da coletividade na Residência Universitária também faz parte do processo formativo durante o Tempo Universidade. A contradição reside no fato de que a auto-organização está presente, mas não se constitui como uma estratégia para a formação humana na perspectiva da autonomia, da participação, da vivência da construção coletiva. Estes elementos são fundamentais para a construção de novas práticas e atitudes pautadas pela coletividade, e não pelo individualismo e competitividade, como orienta a formação burguesa.

Alguns estudantes analisam que esse entendimento tem a ver em alguns aspectos, com o perfil dos sujeitos que compõem o curso:

Tem pessoas que entram no curso que não tem contato com Movimentos Sociais e a Educação do Campo não é só para quem tá nos Movimentos, mas para quem não tá também, aí se tivesse esse contato maior com a Pedagogia do Movimento assim teria um ganho maior, até porque na luta, a construção de identidade coletiva é construída, por que você vai tendo consciência de classe e da sua responsabilidade. (Estudante 8)

O processo de institucionalização do curso como política pública abre a possibilidade de uma diversidade de sujeitos, onde nem todos são orgânicos e/ou vinculados a movimentos, comunidades, à militância na Luta pela Reforma Agrária, à participação política em outras organizações, dentre outros.

Dos estudantes entrevistados buscamos contemplar esta diversidade de sujeitos, os que tem vínculo orgânico com alguma organização coletiva e aqueles que passaram a ter contato com a militância ou com a atuação política a partir do curso, com o objetivo de avaliar a percepção dos estudantes sobre esta questão.

Para um dos estudantes entrevistados:

Uma coisa que eu compreendo e que o curso deveria pensar também é (...) pode vim um aluno que ele não é de nenhum movimento, mas chega aqui ele se identifica com a causa do movimento sem terra e ele passe contribuir para o movimento, tanto como pode contribuir para a comunidade dele, a comunidade dele pode tá passando por um processo de disputa de terra, as terras estão sendo tomadas pelo latifúndio só que não tá lá o movimento que faça essa discussão, que faça esse empoderamento e ele com a ajuda do movimento pode voltar para comunidade e fazer isso. (Estudante 3)

A nosso ver este é um aspecto que precisa ser repensado no curso, no sentido de melhor organizar a inserção orientada destes sujeitos que não tem um vínculo orgânico com organizações da classe. Por dois motivos: 1. Porque o vínculo organizativo possibilita aos estudantes maior inserção em suas comunidades e maiores possibilidades de ações e elaborações de intervenção coletiva; 2. Esta vinculação organizativa pode contribuir como ferramenta metodológica de construção do ambiente formativo nos diferentes espaços de atuação, na medida em que implica em garantir a participação dos sujeitos em atividades organizativas das comunidades, das organizações e/ou dos movimentos sociais a que se vinculam. Outro estudante sintetiza a análise, corroborando que:

Muitos territórios que os alunos são residentes, são territórios que vivem em conflito de terra, com a concentração de terras de fazendeiros, convive com ataque de pessoas do agronegócio, convive com as pessoas de empresa... Então aí a gente consegue relatar aquilo que a gente tem passado em nossos lugares, mas a Universidade não interfere ela não vai para frente da luta. Se tiver ocupação a Universidade não vai estar, se tiver um momento de embate com política, a universidade não vai estar, se tiver um momento de enfrentamento com empresário que quer tomar nossas terras para comprar, construir empreendimento a universidade não vai estar, quem vai estar são os estudantes que estão militando para aquela causa, então a universidade ela nos aprimora, tipo, em qual data começou esse fato histórico, em tal momento (...) ela nos permite isso, mas a luta em prol da reforma agrária que muitos estudantes discute, quem faz é quem estão inseridos dentro dos movimentos que estão nas suas comunidades no embate dessa causa, por que a universidade não vai bater de frente com o inimigo não. (Estudante 7)

Neste sentido, percebemos que as parcerias com organizações, sindicatos, institutos, centros de educação comunitários, popular, associações, cooperativas, movimentos sociais, escolas comunitárias, dentre outras organizações, pode contribuir para inserir os estudantes que ainda não possuem vínculos organizativos no âmbito da luta.

Outro elemento fundamental da necessidade de articulações com movimentos, organizações, escolas, etc, é de que o caminho de transformação das escolas, não virá a partir de um educador do campo individualmente localizado em determinada escola, instituto, etc. No nosso entendimento, a organização coletiva, assim como é fundamental para qualquer conquista da classe trabalhadora, assim

também o é nos processos de construção da escola na perspectiva da educação do campo.

Para um dos docentes entrevistados:

No tempo Universidade (...) o que a gente tem feito: os alunos vem da residência assistem aula de manhã, almoçam, voltam para residência, assiste a aula volta à residência... Ora, isso não é um tempo universidade isso é um tempo aula (...) (Docente 4).

O depoimento do docente revela a concepção de que o tempo universidade considera de forma mais expressiva o “tempo aula”, sendo nesta visão, o intervalo entre uma aula e outra o momento em que os estudantes vão a Residência para atividade do almoço. O depoimento dos estudantes amplia essa visão, deixando claro que as atividades na Residência Universitária não se reduzem ao almoço, mas sobretudo, ao trabalho domestico de preparação do almoço, de limpeza do ambiente coletivo, de manutenção da higiene pessoal (como lavar roupas etc) e coletiva que é de fundamental importância para o processo pedagógico numa organização que tem como orientação a Alternância.

A realização de atividades de âmbito pessoal, considerando a dinâmica intensiva de aulas no TU, é realizada pelos estudantes da LEDOC/CFP também no momento da organicidade. Neste sentido;

A organicidade pra gente se torna também um momento que ajuda para estudar, para dá um tempo pra si que não tem no decorrer do tempo universidade (...). Organizar é algo trabalhoso, primeiro você tem que fazer com que as pessoas entendam a importância de se organizar (...) (Estudante 8).

O depoimento do estudante chama atenção para o fato de que no processo de auto-organização é fundamental que todos os sujeitos envolvidos tenham consciência da importância e da necessidade da organização. Outro estudante confirma a análise, ao revelar que:

Os nossos coletivos [de organicidade] foram iniciativas nossas, o pouco de organização que a gente tem foi da própria iniciativa dos nossos estudantes e que independente de ter um período para uma organicidade a gente se organiza, mesmo que pegue as noites e final de semana a gente consegue não perder de vista a importância da organização, dessa auto-organização aqui dentro olhando para residência e para a além da organicidade no tempo universidade, a gente tem necessidade de se organizar. (Estudante 6)

Em nossa análise compreendemos que essa dimensão da coletividade, da vida de grupo na Residência, tem potenciais formadores do trabalho enquanto princípio educativo, no entanto o PPC do curso não explicita esta potencialidade, nem, a nosso ver, é explorada como tema de estudo no curso, no sentido de trabalhar a formação pedagógica que leva em conta esta vivência coletiva como uma forma de pensar relações e organizações de trabalho mais coletivizadas.

Essas experiências conforme um estudante:

Geralmente vêm das pessoas que participam dos movimentos e são pessoas que conseguem ofertar oficinas que já tem essa relação com desenvolver essas questões de auto-organização. A turma do MST que tem trago pra gente muitas atividades... a gente vai se organizando, vai conhecendo um ao outro... a gente não tá deixando com que a universidade nos engula porque se a gente não conseguir nos organizar além da Universidade nos engolir, um engole o outro. (Estudante 7)

De fato esta é uma questão importante a ser considerada no processo formativo durante o Tempo Universidade. Pensar como inserir na organização curricular deste tempo a organização do trabalho, do estudo, da mística, organicidade, etc. Esta perspectiva de formação considera como fundamental transformar a partir da vivência de uma coletividade as relações de trabalho, para que de fato o trabalho cumpra sua função educativa, formando novas atitudes e valores de solidariedade, de companheirismo, de coletividade tão importantes para romper com a lógica da alienação que o trabalho explorado produz.

Tratar do trabalho e das tarefas desenvolvidas no curso como potencializadoras do trabalho como princípio educativo é um aspecto fundamental para a organização do trabalho pedagógico a partir da alternância.

A pedagogia socialista concebe a educação como um grande aprendizado da vivência da coletividade. As categorias auto-organização e autogestão contribuíram para o processo de libertação. Para acontecer um processo de superação da condição de exclusão, não basta apenas trabalhar essas categorias como um conteúdo de uma disciplina, é preciso que o educando experimente, vivencie a coletividade. Shulgin (1994, p. 63-64 apud FREITAS, 2009, p. 30) afirma que:

[...] para atingir estes objetivos é necessário, claro, conhecer os ideais da classe trabalhadora, é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso

saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender [...].

Aprender a viver coletivamente é preparar para que o futuro seja uma construção coletiva, o que só pode ser aprendido a partir da vida em grupo. Na visão da estudante:

A gente ver que no movimento organizado a gente consegue muita coisa e um dos momentos assim que a gente mais conseguiu avançar foi com a organização estudantil, eu ainda vejo um déficit na auto-organização, acho que porque a gente não é educado pra isso em nenhum momento e de repente a gente encontra essa necessidade no curso. (Estudante 8)

A organização coletiva é fundamental para qualquer ação transformadora. Parafraseando Paulo Freire “Um indivíduo não “transforma” sozinho. Os homens, mulheres e crianças “transformam” organizados coletivamente, e mediatizados pela luta”.

A categoria da organicidade está presente, por exemplo, no TE das experiências de formação desenvolvidas pelo ITERRA, que segundo Caldart (2000) não é uma metodologia para deixar o TE mais simpático, ou para quebrar a rotina; trata-se de uma intencionalidade pedagógica rumo a um projeto maior de construção de sociedade. O método pedagógico Josué de Castro, que fundamenta as práticas pedagógicas no Instituto que leva seu nome (ITERRA), já foi tema de estudo nos espaços debates da organicidade dos estudantes. Assim também o foi durante o “I Encontro Pedagógico do Conselho Consultivo dos Movimentos Sociais junto ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo do CFP-UFRB”, ocorrido em fevereiro deste ano.

Na sequência ao processo da abertura e da organicidade coletiva, que ocupa recorrentemente o dia do TU da LEDOC/CFP, inicia-se a jornada intensiva das aulas.

As aulas são as atividades predominantes em todo o TU e constituem-se como a atividade central na LEDOC/CFP. Os conteúdos curriculares dos componentes ofertados são trabalhados em geral em bloco de aulas em dias seguidos, nos turnos da manhã e da tarde. Esta organização é avaliada pelo docente:

A dinâmica do tempo universidade quase não nos permite conversar com os alunos sobre projetos de pesquisa, de extensão... as vezes a gente quer fazer uma reunião no meio do tempo universidade e eles estão exaustos... (Docente 5)

Na visão do estudante:

No tempo universidade é um tempo muito maçante de certa forma. Porque depende dos componentes das cargas horárias e por está na universidade por um tempo integral e às vezes também pega algum momento à noite a gente às vezes tem uma dificuldade de conceitualizando os assuntos de certa forma. (Estudante 7)

Percebemos que apesar do TU serem concentrados nas aulas, há um esforço por parte de alguns docentes de proporcionar aulas fora do espaço da sala de aula na universidade. Assim, as aulas de campo são atividades desenvolvidas com visitas a locais diversos, que vão além dos muros da sala de aula e suas práticas habituais.

As aulas de campo apontam a possibilidade de potencializar a relação teoria-prática, aportando uma ação pedagógica compartilhada, interdisciplinar e com um forte de caráter de vivência. Um exemplo foram as aulas de campo com visitas a assentamentos rurais, escolas do campo (como a ida a Escola Técnica de Agroecologia Luana de Carvalho, que também é parceira do curso); a aula de campo no Museu da Costa do Dendê de Cultura Afro Indígena; a Escola do Terreiro Caxuté (Comunidade de Terreiro Bantu-Indígena de Caxuté – Valença); a Comunidade Pesqueira e Quilombola de Graciosa; ao Memorial de Canudos, dentre outras.

A mística é uma atividade presente no curso, muito embora os estudantes que ingressaram nas primeiras turmas relatem que era mais comum no início do curso. É uma prática inspirada nos Movimentos Sociais, sobretudo o MST, com grande potencial educativo, simbólico e de fortalecimento do coletivo e da luta pela Educação do Campo.

Muitas vezes, os estudantes também relataram nas entrevistas, a mística se torna esvaziada por parte de alguns estudantes que não se identificam com a prática e muitas das vezes desconhecem o seu significado; e em outros momentos foi questionada inclusive por docentes que compõem o curso, o que demonstra um certo distanciamento das experiências formativas no âmbito da Pedagogia do

Movimento que considera a mística também como instrumento pedagógico no processo formativo.

Estudioso sobre a Mística no contexto dos Movimentos Sociais, Ademar Bogo (2012, p. 474) afirma que “os movimentos camponeses, a partir do final do século XX, compreenderam que a totalidade do projeto das mudanças sociais não se realiza apenas pela força e pela inteligência, os sentimentos e a afetividade também fazem parte do projeto e não podem ser ignorados [...]”. Esta assertiva vale para os processos educativos que precisam articular razão e afeto.

Nesse sentido, a Mística cria processos de adesão em alguns, pelo impactos de sua expressão nas mais diversas linguagens artísticas, conforme já mencionamos neste trabalho, seja pelas músicas e poesias que versam sobre temas atuais da realidade política, social, econômica, ambiental, da Educação do Campo, em especial. Seja pelas performances que realizam, as danças, teatros, pelos símbolos ligados com as lutas do campo, com a cultura, a produção da vida no campo etc. E o mais impressionante é a força das palavras de ordem que provocam o clímax nos momentos de sua realização. Elas são evocadas, às vezes, inicialmente, para convocar o grupo, em outros momentos para envolver e reforçar ideias, reflexões no meio do processo e sempre ao final, para consumir a atividade.

Em nossa pesquisa identificamos preocupações, tanto dos estudantes, quanto dos educadores em relação à participação de todos na Mística, por ser uma prática com potencial simbólico e de fortalecimento do coletivo e da luta pela manutenção do Projeto deste curso, tão importante na consolidação da Educação do Campo. No entanto, observamos que para estudantes que não possuem ligação com Movimentos Sociais, com tradição de luta pela terra, a participação na Mística se torna um elemento estranho no início, mas aos poucos ela vai ganhando sentido com o processo de formação de consciência crítica que ela vai gerando.

Observamos também um núcleo de resistência que luta para manter o significado da mística. Um dos estudantes analisa que as místicas provocam reflexões importantes no ambiente universitário, corroborando com a nossa análise:

Acredito que a nossa relação com a universidade, principalmente por meio das Místicas que fazemos nos espaços da universidade, causam um impacto sem ser só na sala de aula, mas do lado de fora também, a gente vem reafirmando nossas palavras de ordem, reafirmando nosso lugar na universidade... Isso tem feito, inclusive

com que outros estudantes que não se enxergavam enquanto camponês tem se enxergado hoje com a gente aqui. (Estudante 7)

A Semana Integradora dá início às atividades do Tempo Universidade. É o momento de acolhida as turmas que chegam tanto as novas para começar os semestres quanto as que estão retornando do TC (como já se tem uma rotatividade de turmas, ultimamente têm acontecido tempos universidade com duas turmas ao mesmo tempo).

Geralmente, organiza-se uma mesa de debates, ou uma Aula Inaugural como vem sendo chamada em há alguns semestres anteriores, para tratar de temas da atualidade referentes a formação docente no curso. O planejamento desta atividade até hoje é feito a partir da organização do trabalho pedagógico do coletivo docente, envolvendo os professores do curso que assumem o componente curricular. Notamos que há um espaço nesta Semana Integradora para a reunião do coletivo de estudantes se auto-organizarem. Até o momento da pesquisa aconteceram 2 Semanas Integradoras, neste formato de organização que estamos analisando aqui, antes eram realizadas Aulas Inaugurais.

Diante da análise das atividades presentes durante o TU constata-se o predomínio do “tempo aula”. No entanto, chamamos atenção para a dimensão dos tempos presentes, sobretudo, na dinâmica de auto-organização estudantil que também compõem o TU. É importante articular estes tempos no processo formativo, visto a potencialidade destes estarem diretamente relacionados com a dimensão do trabalho coletivo e da possibilidade de serem utilizados como instrumentos na formação humana que prima pela construção de uma nova sociabilidade a partir da coletivização do trabalho.

6.2.2 As atividades educativas do Tempo Comunidade (TC)

O TC é essencialmente o tempo de retorno para ou a presença dos estudantes na sua comunidade de origem, participando das atividades da organização social, da escola ou do movimento social a que pertencem, realizando tarefas delegadas pelos docentes da LEDOC correspondentes aos componentes curriculares cursados no semestre. No relato de um estudante entrevistado:

No TC são incentivados que os estudantes construam ou fortaleçam ações em defesa da escola do campo, do território, da agroecologia, da convivência com semiárido por exemplo. (Estudante 2)

Como são diversos os sujeitos da LEDOC/CFP, são diversos também os níveis de inserção dos estudantes nas comunidades.

De acordo com o PPC da LEDOC/CFP, o tempo comunidade:

refere-se ao período de vivência nas comunidades em que os discentes continuam o período letivo, com estabelecimento de relações entre os conteúdos teóricos estudados e a sua realidade, com análise dos aspectos da produção e da reprodução da vida do/no campo, em articulação com Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária. As ações envolverão atividades práticas de pesquisa, estudos, desenvolvimento de projetos de prática pedagógica integrada ou estágio supervisionado. Esse tempo terá como subsídio, material didático elaborado pelo docente (...) (UFRB, 2018, p. 28).

Identificamos na pesquisa algumas atividades recorrentes no Tempo Comunidade que organizam o trabalho pedagógico neste tempo formativo.

A atividade que chamamos aqui de Prática Social refere-se a própria vivência dos estudantes na comunidade de origem, nas escolas que atuam ou nos movimentos sociais e organizações de que fazem parte. Como explica um dos estudantes entrevistados:

Penso que a alternância ela não é um ir e vir, ela vem por uma necessidade, a necessidade de você não armazenar seu conhecimento, mas de que aquele povo que tá lá no lugar de onde você saiu ele tá esperando você, para que você mobilize lá para que você dê um retorno lá. (...) Eu utilizo daquilo que eu tô aprendendo aqui para fazer muitas ações na escola, então, por exemplo, lá na EFA a gente tem um momento de serões e são realizadas a noite para fazer diálogo com os alunos sobre determinado tema. Então a gente sempre vai lá à escola “oh professora você tem como possibilitar esse espaço para desenvolver oficinas com os alunos sobre gênero?” Recentemente houve um momento com eles sobre o que eles entendem sobre o que é ser trabalhador rural, o trabalho escravo que muitas vezes é realizado dentro campo. Então **a gente utiliza daquele conhecimento que a gente conseguiu conceber aqui para devolver para eles lá e a gente aprende muito também e traz essa experiência para cá então essa junção eu acho que é desenvolvida mais pelas ações dos alunos na prática que ele já tem na sua comunidade.** (Estudante 7)

O depoimento acima revela o sentido do que estamos chamando de “prática social”, que está relacionada a atividade que é desenvolvida pelos estudantes em

suas comunidades, escolas, movimentos, organizações de origem, sem necessariamente terem sido “determinadas” como atividades para o tempo comunidade, mas surgem fruto do processo de compreensão, de reflexão daquela realidade e das possibilidades de intervenção que se abrem a partir disso.

Foi possível perceber na pesquisa, que há uma diversidade muito grande de sujeitos nas turmas da LEDOC/CFP, com diferentes graus de inserção em suas comunidades, nas escolas, nas organizações ou nos movimentos sociais, que em certa medida dificultam o processo de vinculação com a realidade e a possibilidade de intervenção nela.

De outro lado, a entrevista com estudantes vinculados a movimento social, revelam que o vínculo com uma organização possibilita intervenções coletivas mais qualificadas em suas comunidades, movimentos, organizações e escola de origem, porque a vinculação a uma organização possibilita a formação de um coletivo de atuação. O depoimento abaixo confirma essa análise:

A alternância favorece a inserção na comunidade de uma maneira, e desfavorece em outra, como a gente tem alunos que estão engajados com movimentos, a alternância de fato favorece. Para os alunos que ainda não está em movimento, que ainda não se compreende como sujeito do campo essa alternância desfavorece pelo fato de que não tem um acompanhamento dos professores pela dificuldade que lhe foi colocado, de recursos, de tudo, então o fato dos professores não tá com ele desfavorece a alternância que ele não conseguiu ainda compreender. “Eu fico aqui 40 dias estudando as teorias e o que vou fazer com essa teoria na minha comunidade? Que discussão eu vou fazer na minha comunidade, o que eu vou trazer na minha comunidade para fazer a reflexão teórica com os professores do meu semestre?” Isso ainda não foi compreendido por isso que de uma forma desfavorece, quem vem de movimento consegue fazer discussão, consegue trazer, construir esse percurso e trazer para a universidade, para o semestre para poder fazer discussão, mas ainda como tem essa dificuldade, ainda tem alunos que não são de movimentos isso de uma certa forma desfavorece.(Estudante 2)

No depoimento do estudante percebemos a concepção de que a vinculação com uma organização possibilita uma reflexão e ação mais consciente e com mais clareza dos aspectos a serem discutidos, observados, refletidos, etc, no tempo comunidade. Na visão do estudante, esta contradição poderia ser em certa medida superada com o acompanhamento dos docentes no tempo comunidade. Esta é uma questão importante, que revela a necessidade de uma articulação entre o processo

seletivo para entrada no curso, a forma como o processo formativo se organiza no curso e o perfil de sujeitos a quem esta formação é direcionada. É preciso ajustar essa tríade, de forma que a organização do processo formativo a partir da alternância considere a diversidade de sujeitos a quem o curso se destina. Um questionamento surgido, durante as entrevistas é: Como organizar o acompanhamento durante o tempo comunidade na LEDOC/CFP? Quais mediações e instrumentos pedagógicos utilizar durante o TC para dar conta desta dimensão inserida na totalidade que é a formação por alternância na LEDOC?

A docente 3 afirma que a LEDOC/CFP tem buscado “construir instrumentos que dê conta dessa alternância que a gente tem”, o que nos leva a compreender a importância de buscar a elaboração de instrumentos pedagógicos que permitam conceber o TC articulado ao processo formativo, e não apenas como o momento de realização de atividades do TU. Sobre este aspecto um dos estudantes entrevistados percebe que no curso o TC acaba adquirindo uma perspectiva de “tarefismo”:

Eu acho que nesse curso a Alternância ela é mais o movimento de estar aqui e estar na comunidade (...) a gente não consegue ter o acompanhamento e como a gente fica muito tempo na comunidade, acaba ficando algo muito solto com uma série de atividades para resolver do tempo universidade durante cerca de dois meses e meio. Por exemplo, a gente pode deixar para resolver tudo na última semana do TC, sem acompanhamento, que não vai ter problema, eu só preciso dar conta... Então tem muita coisa do “tarefismo” mesmo e não Alternância na sua proposta, eu acho que ela não acontece (Estudante 5).

Podemos pensar no tarefismo, considerando a fala do estudante, como sendo o envio de atividades do TU para o TC. Sobre este aspecto, consultamos os cadernos de atividades (também chamado caderno da realidade) que é um dos instrumentos pedagógicos utilizados no curso.

O caderno da realidade constitui-se como um conjunto de atividades a serem realizadas no Tempo Comunidade. Segundo a apresentação de um dos cadernos consultados, este “é um caderno de orientações que tem como objetivo reunir às atividades dos componentes ministrados as turmas (...), a serem realizadas durante o Tempo Comunidade referente ao semestre (...)”. O documento esclarece que todos os componentes curriculares que compõem o caderno da realidade, ministrados durante o TU daquela etapa, apresentam suas especificidades

conceituais, mas que, no entanto os objetivos das atividades que compõem o caderno:

Visam possibilitar aos discentes a associação, integração e interação entre campos distintos de saberes no processo de construção do conhecimento rompendo com a lógica fragmentada que tem marcada essa construção. Além de viabilizar a prática da Pedagogia da Alternância através da problematização da realidade no Tempo Comunidade ancorada na reflexão teórica promovida pelo Tempo Universidade com vistas a produção de um conhecimento cultural, crítica e teoricamente orientado, de modo a possibilitar uma imersão qualitativa e crítica dos *licenciandos* em Educação do Campo num dos *lócus* de sua atuação e profissionalidade, a *escola* (...) (CADERNO DA REALIDADE, 5º SEMESTRE, 2017.1).

Desta maneira, o Caderno da Realidade na LEDOC/CFP, apesar de ser descrito como a possibilidade de integração e interação entre campos distintos de saberes, se materializa na experiência da LEDOC/CFP, como um caderno de tarefas a serem realizadas. Um dos estudantes entrevistados relata uma atividade orientada no caderno e realizada no TC de determinado etapa:

Teve uma atividade que era pra gente coletar uma amostra do solo da comunidade da gente, e depois trazer para a universidade e fazer a análise de solo, foi importante, mas e depois com o resultado a gente faz o que na nossa comunidade? É isso que é a questão, tem de ter continuação (...) na outra etapa já é outras atividades (...) (Estudante 3).

O questionamento colocado pelo estudante é pertinente, no sentido que levanta a necessidade de pensar atividades que tenham uma continuidade na comunidade, que não sejam apenas uma coleta de dados, mas que possam de maneira articulada compor um plano de intervenção, que esteja também relacionado com as etapas do processo formativo no curso. Obviamente esta dimensão exige um esforço coletivo e articulado do corpo docente, para discutir de que maneira organizar o trabalho pedagógico de maneira mais coletiva possível e que estabeleça uma continuidade com as etapas do processo formativo, com vistas a uma finalidade intencionalmente vinculada ao perfil de educadores do campo que se pretende formar.

O caderno da realidade, a nosso ver, é uma importante mediação pedagógica de planejamento, organização e comunicação dos componentes curriculares, proporcionando assim uma visão do todo, do conjunto das disciplinas cursadas na

etapa determinada. O caderno é distribuído aos estudantes para orientar as atividades a serem desenvolvidas ao longo do TC, evidenciando a relação delas com os componentes curriculares cursados no TU.

Em nossa pesquisa, identificamos a preocupação de um dos planos de estudo, que compõem o Caderno da Realidade do 5º semestre (2017.1), de organizar as orientações não só para o TC, mas para o TU também. O Plano de Estudos do componente Agropedologia apresenta de forma sistemática ao longo do texto, a relação do plano de estudos com a prática pedagógica desenvolvida no TU, que:

Essa proposta de trabalho no Tempo Comunidade, facilitará a compreensão dos processos de formação de solos, com ênfase aos solos tropicais, suas características morfológicas, físicas, químicas e biológicas, através do conhecimento dos padrões de levantamento e classificação de solos, propiciando aos discentes, entender como o conhecimento da Agropedologia deve ser utilizado como ação transformadora do homem sobre mundo, entendendo que esse trabalho significa não apenas atividade prática, mas atividade prática sustentada na reflexão". (CADERNO DA REALIDADE, 5º SEMESTRE, 2017.1)

A elaboração do Plano de Estudos é um instrumento fundamental da Prática de Alternância, que tem um grande potencial de mediação pedagógica da relação realidade e teoria. Assim, o caderno, junto com o Plano de Estudos apresenta a potencialidade de ser uma mediação pedagógica no percurso formativo durante o TC, de forma que possa orquestrar um planejamento de trabalhos de campo, de pesquisa, e de intervenção etc. servindo na organização do trabalho pedagógico durante o TC. Na visão de um dos egressos:

Acredito que a alternância desenvolvida no curso ainda não dar conta de ser além do ir e vim, por falta de algum instrumento que trabalhe a interdisciplinaridade, aproveitando melhor o tempo comunidade, não sendo apenas um momento de fazer atividades de componentes curriculares separados, muitas vezes sem dialogar com a realidade dos educandos (Egresso 3).

No depoimento acima, fica nítida a necessidade de instrumentos que dê conta da interdisciplinaridade, da realidade das comunidades, movimentos, organizações e/ou escolas de origem dos estudantes; e da dimensão da intervenção na realidade.

A tarefa principal do acompanhamento pedagógico na LEDOC é orientar o processo de formação no tempo comunidade e no tempo universidade. Esta

concepção de acompanhamento corresponde ao entendimento de que sem ele não se tem de fato um processo pedagógico (UFRB, 2018).

É preciso acompanhar o processo de desenvolvimento dos educandos, a realização das atividades, a dinâmica e o movimento dos tempos e espaços educativos, para que se consiga potencializar a dimensão educativa de tudo o que acontece dentro ou através da intencionalidade da formação de educadores por Alternância que orienta LEDOC. Desta maneira, o acompanhamento é um trabalho permanente no processo pedagógico.

O acompanhamento no TU dá-se na LEDOC/CFP através de aulas e orientações individuais, nos diferentes componentes. Segundo expressa o PPC, o acompanhamento do TC é feito através de diferentes meios “por meio dos fóruns no SIGAA, além de plataformas das redes sociais, e orientações individuais e em pequenos grupos ocorridos esporadicamente na Universidade e nas visitas às comunidades” (UFRB, 2018, p. 59).

Segundo o PPC do curso, o acompanhamento pedagógico é um dos maiores desafios presentes na formação em alternância desenvolvida neste curso, pois:

se refere a necessidade de condições que possibilitem a alternância no espaço universitário, por várias vezes o acompanhamento direto nos campos de estágio e o desenvolvimento da etapa formativa do Tempo Comunidade acaba sendo dificultada ou mesmo impedido pela falta de condições estruturais, que se evidenciam neste caso pela falta de transporte para deslocamento dos docentes orientadores (UFRB, 2018, p. 09).

Um dos docentes corroborando com o trecho, relata:

Eu acredito que a principal dificuldade é não poder acompanhar os alunos no tempo comunidade, como a gente deveria acompanhar. (...) Na Universidade a gente abarca uma quantidade de territórios muito grandes, a gente tem alunos de outros estados. Têm alunos que se formaram na primeira turma, duas meninas Espírito Santo que já se formaram sem nunca ter tido ninguém da Universidade na comunidade delas, então isso para mim é uma dificuldade grande. Como é que o professor dá conta disso e como é que o aluno se forma, né (...) (Docente 2).

No depoimento aparece a questão da dificuldade operacional em realizar a alternância: os territórios são muitos e na maioria distante da universidade, o que dificulta a garantia de recursos e transporte para a ida destes docentes até os territórios. São muitos estudantes e poucos professores, com recursos escassos

para alcançar várias comunidades, muito distantes uma das outras. Essa contradição entre a necessidade de acompanhamento e a impossibilidade de efetivamente realiza-lo promove uma série de insatisfações no curso, e é uma das dificuldades enfrentadas no processo formativo.

Um dos docentes entrevistados relaciona o potencial da alternância e a relação entre os tempos formativos com a dificuldade material que é fazer o acompanhamento do tempo comunidade:

Acredito no potencial da Alternância e a integração entre os tempos formativos. A maior dificuldade que visualizo trata-se do acompanhamento. Mesmo buscando adequar as ações por território, aproximar a orientação de programas e projetos da universidade, buscar apoio com transporte junto a gestão e reitoria, em muitos instantes a intenção da práxis permanece na intenção. A redundância é intencional (Docente 1, 2019).

Na LEDOC/CFP a função de organizar, coordenar e refletir sobre o processo de acompanhamento cabe aos docentes do curso, que varia a cada etapa de tempo comunidade devido à organização curricular diferenciada em cada TU. Este aspecto, levando-se em consideração o que discutimos mais acima sobre a auto-organização e o vínculo com as comunidades de origem, apresenta possibilidade de ser superado por meio da abertura para discussão entre estudantes, professores e parceiros das comunidades/escolas/movimentos/organizações de origem dos estudantes.

Por exemplo, nas experiências do ITERRA (Caldart, 2013), o acompanhamento político pedagógico é realizado por educadores do próprio movimento a que os estudantes estão vinculados, isto quer dizer que o tipo de tarefas e as atribuições do estudante estão vinculadas a organização de que faz parte (no assentamento ou acampamento).

No caso da LEDOC/CFP a diversidade de sujeitos é muito grande, o que complexifica essa atribuição, mas a experiência do ITERRA representa uma possibilidade de pensar parcerias, ou outros sujeitos que podem estar envolvidos no acompanhamento durante o TC. Um dos docentes entrevistados relata:

Eu acho que a gente tem de parar de nos cobrar, dizendo para os estudantes que nós professores vamos fazer um acompanhamento in lócus das atividades deles. É um desafio, mas eu acho que a gente não tem condições de fazer isso, e eu acho que a gente tem que rearranjar esse processo, uma das coisas que eu acho que a

gente tem que desenvolver cada vez mais projetos de pesquisa e extensão em vários lugares onde que a gente possa ir a campo, é importante para o professor ir a campo, ele não pode ficar na universidade delegando tarefas para alguém no tempo comunidade... a gente tem que ir para o campo. (...) Mas eu acredito que a alternância tem que ser feita com autonomia, se eu reclamo tanto que a centralidade é no professor na sala de aula, porque que no campo que nós temos vários mestres locais, lideranças de MST, que eu tenho professores que acompanharam os estudantes na escola, que eu tenho lideranças comunitárias, porque que o professor é que tem que ser a referência? (Docente 5)

O Estágio é uma exigência legal da formação docente com 408 horas que oportuniza o exercício da docência e da vivência com o mundo do trabalho, sendo uma importante mediação pedagógica da relação teoria-prática. Na LEDOC/CFP é regulamentado pela Resolução CONAC/UFRB Nº 019/2016. O Estágio curricular na LEDOC/CFP é definido como “ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho e que integra o itinerário formativo dos discentes previstos no projeto pedagógico do curso” (UFRB, 2018, p. 52).

Os Estágios estão dispostos nos cursos em três dimensões, dividindo-se a carga horária total entre eles, perfazendo 136h para cada etapa de estágio. Desta forma o Estágio Supervisionado I está no campo da Docência e Gestão de Processos Educativos nos anos finais do Ensino Fundamental; o Estágio Supervisionado II no campo da Gestão de processos educativos em espaços não-escolares na Educação do Campo; o Estágio Supervisionado III está no campo da Docência e gestão de processos educativos em escolas do campo de nível médio. Sobre o estágio supervisionado o docente revela que:

No estágio 2, (...) que é o momento do estágio em espaços não escolares, então em associações, em sindicatos e por aí vai, a relação com a comunidade é inicialmente possibilitada pelo curso, ou seja, eles tem de fazer um estágio em uma associação, em um sindicato, ou em uma cooperativa. Essa inserção, esse contato, sempre demanda outras atividades, então eles se envolvem inicialmente a partir do curso, e depois eles vão e produzem canteiro econômico, quintal produtivo, todas essas coisas que estão vinculadas a tecnologias sociais, e aí a comunidade percebe que é possível eles contribuírem mais incisivamente na comunidade (...) quando eles vão lá e desenvolvem um trabalho na comunidade a (Docente 3).

A fala do docente revela a potencialidade do Estágio II de contribuir de forma incisiva no perfil do educador do campo numa perspectiva para além da docência em sala de aula, contribuindo em processos de intervenção na realidade concreta.

Segundo o PPC aponta “a aproximação com as escolas por meio do estágio tem demonstrado que, muitas vezes, a formação por área de conhecimento não é conhecida ou entendida em sua dimensão epistêmica e profissional” (UFRB, 2018, p.08). Este aspecto está relacionado ao fato de que a organização do trabalho pedagógico na escola em disciplinas curriculares, aparece como um entrave na aproximação com as escolas, pois ainda não se compreende efetivamente nas escolas que temos hoje, qual a função do Licenciado em Educação do Campo – habilitado em Ciências Agrárias, numa realidade em que os professores atuam na docência por disciplina (professores de biologia, matemática, etc).

Como apontamos mais acima, Caldart (2011) argumenta que esta aproximação das LEDOCs com a escola provoca tensões, sobretudo, porque a perspectiva da formação na LEDOC coloca como central a necessidade de transformação da escola, e da lógica disciplinar que organiza o currículo destas escolas. Segundo um dos estudantes entrevistados, a formação na LEDOC/CFP possibilitou:

Em relação a minha experiência lá em Manoel Vitorino, uma coisa que a gente conseguiu dar conta em relação à alternância, foi a relação com a escola da nossa comunidade. A gente começou a desenvolver as atividades na escola, que está no campo mas que não se reconhecia enquanto escola do campo. Depois do trabalho que fizemos ela passou a se reconhecer enquanto escola do campo, entendeu? Então a construção da identidade da escola, ela avançou muito, então eu acho que a alternância favoreceu nisso, mas também quem não é de movimento, quem não tá engajado, que ainda não se viu como movimento na luta pela escola do campo, ainda tem essa dificuldade de chegar lá na comunidade e fazer essa discussão de que fazer essa discussão contra hegemônica, da luta pela terra, de como historicamente os Camponeses ele construiu suas lutas, da questão da cultura, da reprodução da cultura de como isso foi afetada a partir da interferência dentro da comunidade então eles não consegue compreender isso. Muitas vezes porque a alternância ela fica muito vaga, na parte teórica e tem o fato que muitas vezes você não consegue ter um professor pra fazer esse acompanhamento com esses alunos, e outras vezes esses alunos por não ter nenhum professor, não ter nenhum movimento ele fica solto, sem entender como é que ele pode se integrar nesse processo. (Estudante 3)

O estudante demonstra a possibilidade de articulação entre os tempos formativos na perspectiva da intervenção nas comunidades. A atividade educativa desenvolvida retoma o debate colocado por Caldart (2011) sobre a necessidade de transformação da forma escolar atual, visto que a maioria das escolas mesmo localizadas no campo reproduzem a lógica da escola capitalista, sem vínculo com as lutas populares pela Educação do Campo.

É nesse sentido, a autora aponta que a centralização em torno da formação por área do conhecimento na LEDOC pode ofuscar aquilo que dever ser o objeto central da licenciatura que é contribuir para um projeto de transformação da forma escolar atual.

O depoimento apresenta uma análise sobre a dificuldade dos estudantes que não estão vinculados a movimentos sociais, organizações, escolas, etc de se vincularem a uma organização, pois este aspecto possibilita ações coletivas referenciadas socialmente, e não apenas ações individualizadas, que torna a atividade educativa uma mera pontualidade, sem continuidade, o que diminui o potencial de desencadear transformações concretas na realidade.

Ao contrário de Caldart, Santos (2011) analisa que a formação por área deve ser um objeto de intensa preocupação, por tocar na questão central do trabalho educativo, no que diz respeito à questão do conhecimento, dos conteúdos escolares e sua apropriação/transmissão (SANTOS, 2013, p. 17).

De fato essa é uma questão importante, apesar de concordarmos que não deve absolutizada, no sentido de reduzir a reflexão sobre a Licenciatura em Educação do Campo a questão da docência por área do conhecimento, visto que este não é o único objetivo formativo que se pretende alcançar com o perfil de egresso do curso. No entanto, consideramos que a formação no âmbito da docência por área deve considerar como fundamental, o aspecto da base e fundamentação teórica de produção do conhecimento que oriente uma formação sólida e consistente, capaz de captar com profundidade as dimensões do conhecimento que envolve, por exemplo, as Ciências Agrárias na LEDOC/CFP, conforme discutimos no tópico “A formação por área do conhecimento”.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Diversidade, na modalidade Educação do Campo é um potencial para a formação

em Alternância no Curso, pois a nosso ver possibilita a relação entre ensino, pesquisa e extensão e promove a inserção orientada dos estudantes e docentes da LEDOC/CFP nas escolas do campo, e possibilita, além disso, uma bolsa de apoio financeiro ao estudante, que contribui no incentivo a pesquisa, e de certa maneira ajuda na permanência no curso.

O PIBID Diversidade foi conquista das Licenciaturas em Educação do Campo e Indígena, na LEDOC/CFP consegue agregar um bom número de estudantes do curso, sejam como bolsistas ou voluntários. Durante a pesquisa, um dos estudantes entrevistadas que foi voluntária do PIBID Educação do Campo relatou algumas atividades das quais participou como integrante:

Já aconteceu seminário na comunidade através do PIBID, e aí a gente desenvolveu atividades territoriais, por exemplo em Iará a gente falou sobre a questão agrária (...) Eu lembro que teve em Castro Alves, teve na Chapada, teve lá no Portal [do Sertão], aí a gente conseguia levar todos os estudantes para lá, para discutir a realidade da luta pela terra no território. (Estudante 4)

Constatamos com o depoimento, que o PIBID se configura como uma ação importante, sobretudo, na realização de Projetos de intervenção nas escolas e no aspecto do exercício da docência.

Identificamos também que o PIBID cumpre uma importante função social em termos de auxílio estudantil que fortalece a permanência dos estudantes no curso, além de contribuir com o processo de acompanhamento pedagógica, e da própria inserção orienta nas escolas, como já foi citado anteriormente. Em meio aos desafios e dificuldades encontradas para efetivar o acompanhamento pedagógico durante o Tempo Comunidade, foram realizadas importantes ações como:

As de iniciação a docência, a exemplo do PIBID Diversidade que contribuíram significativamente para o acompanhamento das atividades do curso, pois aproveita-se o ensejo das visitas dos professores às comunidades de origem dos alunos e a presença de bolsistas e supervisores na UFRB, para realizar orientações sobre as atividades, além das articulações que o programa possibilita com o percurso formativo da LEdoC e a rede básica de ensino (UFRB, 2018, p. 59).

Um dos docentes entrevistados contextualiza que, no curso o PIBID tem cumprido um papel importante no acompanhamento do tempo comunidade, apesar de não se ter intencionalmente essa função:

No 1º momento do curso, como a gente não tinha estrutura suficiente para acompanhamento, o que estava “tapando os buracos” dessa estrutura era o PIBID, era quase como se o PIBID desse as condições para ir a campo, para acompanhar... mas ao mesmo tempo o PIBID tem outras atividades, então não são casadas as vezes com cada eixo de cada semestre... (Docente 5)

De outro lado, percebemos que as questões vividas no PIBID chegam aos debates em sala de aula pela própria experiência de participação dos estudantes envolvidos, mas como observamos em algumas aulas durante a inserção no curso no percurso da pesquisa, chegam de forma muito espontânea e fragmentada, pois não há uma sistematização para conseqüente confrontação entre realidade e teoria, a partir dos debates empreendidos nos componentes curriculares desenvolvidos no TU.

A nosso ver, ao mesmo tempo em que ele tem um grande potencial de mediação pedagógica na LEDOC/CFP ele é fragilizado por estes aspectos, o que não significa que a função de articular realidade-teoria, sobretudo, nas escolas não seja de fundamental importância para o curso, pois são.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) se constituem como instrumentos obrigatórios para a integralização curricular na LEDOC/CFP, exigindo-se seu caráter monográfico e científico. Segundo o PPC da LEDOC/CFP:

“O TCC tem como objetivo propiciar ao discente a experiência no desenvolvimento de pesquisas necessárias para o bom desempenho profissional e acadêmico e deve estar articulado às várias dimensões trabalhadas ao longo do curso, na forma de produtos que abordem a realidade da Educação do Campo e suas múltiplas dimensões” (UFRB, 2018, p. 53).

O TCC é um instrumento de organização do conhecimento a partir das reflexões teóricas proporcionadas pelo curso e da prática social dos estudantes. Ele é operacionalizado na disciplina TCC. O percurso de desenvolvimento de atividades pedagógicas na LEDOC/CFP inclui a dimensão da pesquisa, no entanto, a nosso ver, de forma muito fragmentada e merece uma atenção maior pelo papel de mediação pedagógica entre a realidade e a teoria que ela carrega. Dessa forma, reduzir a pesquisa à elaboração do TCC é um equívoco.

Fizemos um levantamento das temáticas de TCC abordadas no curso, conforme apresentação da tabela a seguir:

Tabela 19. Trabalhos de Conclusão de curso apresentados na LEDOC/CFP. Elaboração da autora.
Fonte: Colegiado.

Estudante	Título do TCC apresentado
Neilza Brito Oliveira Nunes	Protagonismo de Mulheres Camponesas: Um estudo na Comunidade Rural da Cambaúba no Município de Amargosa – BA
Lourival Alves Barreto	Educação Popular e Educação do Campo: O trabalho como princípio educativo
Daiane Nepel Marins	A auto-organização dos estudantes como perspectiva de engajamento e tomada de consciência: Um estudo de caso na Escola Família Agrícola de Boa Esperança – ES
Roseni Souza da Silva	Projeto Político Pedagógico da Escola do/no campo: Reflexões sobre Identidade Camponesa em uma escola municipal de Ubaíra – BA
Raul Araújo de Lima	Pedagogia da Alternância: Contribuições para a formação humana do educando e fortalecimento da relação família/escola na EFA de Valente – BA
Nágila Souza Andrade	Estudantes egressos da Escola Família Agrícola do Sertão: Trajetórias e Perspectivas

Rosilda Aragão Amorim	A percepção dos alunos de uma escola rural do município de Castro Alves – BA sobre a identidade camponesa
Michele Alves	A questão agrária no município de Brejões: um olhar a partir da Fazenda Lagoa do Morro
Marly dos Santos Nunes	Acesso e Permanência das mães universitárias do campo: um estudo sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Crislayne dos Santos Brito	Fechamento das escolas do campo no município de Monte Santo-BA: Implicações para algumas comunidades rurais

As temáticas de TCC abordadas apresentam um vínculo com as comunidades de origem dos estudantes e, emergem tanto de inquietações surgidas no percurso educativo na LEDOC/CFP, quanto da problematização a partir da realidade vivenciada, seja nas suas comunidades, organizações, escolas e/ou movimentos de origem, seja a partir da problematização das questões mais gerais que envolvem a totalidade da realidade agrária no país, seja a conjugação de todos estes aspectos. Segundo um dos docentes entrevistados:

Há uma mudança na produção do conhecimento, os TCCs do curso demonstram isso... Apesar de que às vezes podemos reproduzir a lógica hegemônica da universidade no próprio curso, com pesquisas muito mais positivistas, do que de fato frutos da problematização da própria experiência dos estudantes... (Docente 5)

Chamamos atenção neste aspecto da problematização da experiência dos estudantes - a que o docente se refere – para as temáticas: “Protagonismo de Mulheres Camponesas”, “Educação Popular”, “Trabalho como princípio Educativo”, “Engajamento e tomada de consciência”, “Auto-organização”, “Fechamento de escolas do campo”, “Acesso e Permanência das mães universitárias do campo”, “A questão agrária”, “Escola Rural”, “Escola Família Agrícola”, “Pedagogia da Alternância”, “Formação humana”, “Projeto Político Pedagógico”. Percebemos a potencialidade do debate proposto nestes trabalhos, bem como a riqueza de diversidade dos aspectos que estão sendo abordados sobre a perspectiva da realidade camponesa. São temáticas que expressam a realidade e o modo de vida do trabalho camponês, colocando o campo como objeto central de estudo e análise. O que é fundamental para a formação na perspectiva da Educação do Campo.

Não foi possível analisar cada um dos trabalhos de conclusão, mas seria importante a análise dos aspectos abordados nestes trabalhos, buscando evidenciar a relação deles com o percurso formativo nos diferentes tempos e espaços da alternância na LEDOC/CFP, e com a fundamentação teórica que os sustentam. No entanto não foi possível debruçar-se neste trabalho, fica o desafio para as próximas pesquisas.

6.3 Articulação entre os tempos e espaços formativos na LEDOC/CFP

O Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, apesar de estarem alternados e de possuírem características diferentes, compõem a natureza de um mesmo processo pedagógico: A formação por Alternância. Neste sentido, a combinação, de forma articulada, desses dois movimentos tendem a promover uma formação que influencia significativamente na aproximação da realidade com a teoria.

Assim, a articulação do TU e TC possibilita pensar a organização da formação por Alternância como uma totalidade. Isto quer dizer, que apesar de caráter diferenciado, por conta da natureza dos espaços em que acontecem, os dois tempos não são independentes uns dos outros, ao contrário estabelecem conexões entre si, devido ao fato de serem constituintes de um mesmo processo pedagógico, em que

lhes são atribuídas características diferentes, mas contribuem para o mesmo fim: formar o educador e a educadora do campo.

A potencialidade da Alternância no Ensino reside no fato de criar de uma relação educativa que articula tempos e espaços fora dos espaços da universidade. Rompe, portanto, com a universidade como o lócus do conhecimento, como o lugar do encontro diário entre professor-aluno, e valoriza a práxis social (a realidade) como o ponto de chegada e partida para a produção do conhecimento e possibilita a intervenção social. Nesse sentido, um conjunto de mediações pedagógicas são necessárias para contribuir na articulação da realidade da práxis social com os conhecimentos sistematizados cientificamente.

Dito estas palavras iniciais, a experiência da LEDOC/CFP nos mostrou como é um desafio pensar a Formação por Alternância em sua totalidade, sem que lhe deixe escapar as intencionalidades de cada mediação pedagógica que a compõe.

A potencialidade fundamental da Alternância reside, para nós, em conseguir promover um processo formativo que dê conta de materialmente e pedagogicamente, operar a articulação entre a realidade e a teoria. Obviamente, em um contexto em que os processos formativos se dão numa perspectiva distanciada da realidade e esvaziada teoricamente, este movimento não se efetiva sem contradições e tensões. Conforme o entendimento de um dos estudantes:

O TU nos apropria da teoria e no TC precisamos inter-relacioná-la com a prática, no sentido de complementar. Estamos na Universidade para que com o conhecimento científico possamos melhorar as práticas, ajudar os camponeses e camponesas, contribuir com a defesa do território, bem como as práticas dos camponeses ajuda na fundamentação da teoria. Há algumas deficiências entorno da alternância e do acompanhamento no TC na LEDOC/CFP, que dificulta a articulação, porém ela é fundamental. O trabalho é um princípio educativo e a terra bem como os próprios camponeses são sujeitos curriculantes, o modo de vida, de ser e de produzir deve está no currículo destes cursos. (Estudante 2)

No trecho acima, a estudante faz uma importante distinção entre teoria e prática, sem, contudo desconsiderar a necessária articulação entre elas, colocando a intervenção na realidade como consequência dessa articulação. Nesse sentido, podemos afirmar que a alternância de tempos e espaços formativos potencializa a relação teoria e prática, e possibilita a apropriação dos conhecimentos sistematizados historicamente em diálogo com os conhecimentos populares,

tradicionais, camponeses, partindo da práxis social dos sujeitos, numa perspectiva crítica com potencialidade transformadora.

De outro lado, o depoimento do estudante também expressa a análise de que na LEDOC/CFP há dificuldades para a concretização desta articulação, devido ao problema do acompanhamento no TC.

Um dos docentes relata que:

Em geral os alunos estamos tratando de problemas das comunidades deles. É a primeira vez que a comunidade deles ocupa o lugar da universidade, que é vista através do conhecimento científico, então isso tem sido muito no curso. Eu acho que aponta necessariamente uma das coisas que a gente tem enfatizado mais, que a gente tem trabalhado né: o quanto a educação do campo, ao produzir conhecimento sobre comunidades distantes, invisíveis possibilita a produção de um conhecimento encharcado de demandas sociais concretas, nessa articulação maior com as comunidades produz conhecimento novo (Docente 4).

O depoimento do docente confirma a análise de que a alternância contribui para repensar a produção do conhecimento na universidade, e do fortalecimento da relação teoria e prática. Assim, ao pensar a produção do conhecimento numa perspectiva materialista histórica dialética, compreendemos que não basta à mera justaposição da teoria e a prática, mas deve conceber o trabalho como princípio educativo, a realidade, e a pesquisa a partir dela, como referência para a produção do conhecimento e intervenção na prática social. No entanto, um dos estudantes entrevistados analisa:

Eu vejo que mesmo não tendo essa questão de trabalhar as realidades da gente, dos quilombos, dos assentamentos, dos pescadores como deveria... a produção do conhecimento aqui envolve essa questão também, principalmente porque a Educação do Campo é isso... Tem professores que criticam isso, que quando a gente quer trazer a realidade nossa, dizem que a gente acaba diminuindo essa produção do conhecimento como se ela não servisse, ou como se a gente tivesse querendo diminuir a parte teórica... Ou seja, não consegue juntar esses dois elos(...) Porque a gente traz os teórico, não podemos deixar os teóricos de lado né, mas a gente sempre pensa em uma realidade e como os nossos trabalhos um dia pode contribuir para modificar aquela realidade ou para superar algumas demandas que existem nas comunidades né... Eu acho que a gente sempre deve pensar no lado social, principalmente direcionando o conhecimento as nossas comunidades... (Estudante 4)

O depoimento acima revela uma contradição presente no curso, há professores que trabalham numa perspectiva de unidade entre teoria-prática, no entanto, há aqueles que demonstram claramente uma dicotomização da relação.

Identificamos que a atividade que, operativamente, permite a articulação entre o TU e o TC na LEDOC/CFP: o Seminário Integrador.

O PPC da LEDOC (UFRB, 2018) faz menção a um Tempo de Socialização (TS), onde acontece o Seminário. Este tempo é parte da reinserção do estudante na universidade, cumpre o objetivo de socialização e avaliação do TC, com a intencionalidade de trabalhar durante o período de aulas com a realidade vivenciada pelos estudantes em seus territórios de origem. Conforme um docente:

O tempo socialização pra gente é o seminário integrador, a gente também tem tido problema porque a gente tem buscado criar a semana integradora, mas ainda assim é como se a gente tivesse uma apresentação da socialização das vivências de tudo e depois pronto a gente não vivencia mais nada no curso e isso complica. (Docente 2)

Outra questão que aparece na relação entre os dois tempos formativos, é a organização do calendário. Sobre isso, um dos estudantes levanta alguns elementos importantes:

Eu tive um pouco de dificuldade nesses dois tempos porque eu vim da escola e a escola era através da Tábua da Maré e eu tava estudando quando a maré tava quebrada, tava ruim, não tava produtiva para pescar e eu tava em casa quando a maré tava boa e aqui já rola esse desencontro. Aí aqui não tem esse calendário porque também não atende só a especificidade dos pescadores então, agora mesmo nesse semestre quando a Maré tá perfeita, tá grande bem produtiva e a gente tá aqui mas a gente vai abrir mão de algumas coisas para estar atendendo outras (Estudante 5).

O aspecto levantado pelo estudante é importante, sobretudo do ponto de vista da relação trabalho—educação do campo, que devido a grande diversidade de sujeitos presentes no curso, se dá de diferentes formas. O tempo da colheita e plantio para o sujeito camponês é um tempo fundamental para o trabalho na roça, que seria o melhor período para alternar os tempos educativos – se estivermos considerando o trabalho como fundante da matriz curricular em alternância – da parte dos pescadores, por exemplo, como relata o estudante, o tempo de trabalho é

orientado pela “tábua de maré”: estuda-se quando a maré está quebrada, e trabalha-se quando a maré está boa.

Para outro estudante:

O diálogo com os camponeses, povos e comunidades tradicionais e os movimentos sociais, serão de fundamental importância para construir e refletir as relações do trabalho com o ensino e pensar a terra como espaço pedagógico não a partir de métodos cartesianos, mas sim de modo que possa somar com os conhecimentos ancestrais acumulados. (Estudante 1).

A dimensão da relação trabalho e ensino, presente na fala do estudante é fundamental para pensar a articulação dos tempos formativos, e a relação realidade e teoria.

Estes são elementos presentes no curso que perpassam a necessidade de pensar de fato como fundamental a relação trabalho-educação do campo, partindo do princípio de que se está trabalhando no curso a formação de sujeitos concretos e não em “tese”, “ideais”, estes educadores em formação fazem parte de uma realidade específica, são detentores de práticas sociais, de conhecimentos. A nosso ver, este é um aspecto fundamental para o curso, inverter a lógica da universidade tradicional em que a vida real está deslocada da vida universitária, neste sentido as atividades pedagógicas podem ser pensadas com uma intencionalidade vinculada a relação trabalho-educação do campo.

Há na LEDOC/CFP uma reunião pedagógica que antecede a ida dos estudantes para o tempo comunidade, onde as orientações são ajustadas e as propostas de trabalho definidas entre os docentes, segundo a docente tal, às vezes tem componentes que conseguem fazer uma atividade mais integrada, mas nem todos conseguem. Na visão de outro docente:

(...) Para que o trabalho de construção em alternância, de Formação em alternância ele seja efetivo, precisa haver uma associação entre o tempo universidade e o tempo comunidade, não podem ser dois momentos estanques. (Docente 2)

A docente revela que no curso a articulação entre os tempos e espaços formativos ainda é frágil. Com a pesquisa, identificamos que esta relação é o cerne da questão sobre a alternância, pelo fato de que não se trata, como afirma a docente, da existência de dois tempos formativos desconexos. Nessa perspectiva,

podemos ampliar o entendimento de que a necessária articulação entre os tempos e espaços formativos pressupõe a não dicotomização e hierarquizações deles.

Na LEDOC/CPF notamos que o predomínio da formação por alternância no TU, revela um peso maior na organização do trabalho pedagógico deste tempo-espaço. Percebemos que a unidade teoria-prática é uma questão problemática no curso, no sentido em que há uma primazia do TU em relação ao TC, sem uma real unidade do par dialético TC e TU, o que revela também a definição de Alternância numa relação Universidade-Comunidade.

Levando-se em consideração os objetivos da formação na LEDOC/CFP, de “formar educadores do campo para a docência nas escolas do campo” e que “contribuam no processo de transformação da escola atual, numa perspectiva de transformação do modelo de sociedade”, e a “práxis social como o ponto de partida e de chegada produção do conhecimento”; observamos que talvez a relação que melhor desse conta de romper com a hierarquização destes tempos, seria a relação “comunidade-universidade-comunidade”.

Essa observação resgata a categoria da práxis, associando-a aos processos educativos, no que Paulo Freire (1997) chama de práxis pedagógica.

A práxis, na tradição marxista, tem dimensão histórica, social e, portanto ontológica. É concebida como “a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁSQUEZ, 1977, p. 5). A práxis assim não é a mera atividade prática elaborada pela consciência humana, mas é entendida como atividade do homem social (de compreensão, transformação, objetivação, etc na realidade natural e sócio-histórica).

Nesse sentido, podemos confirmar que é na práxis e pela práxis que o homem enquanto ser social transforma seu meio, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, se recria, transforma e recria a própria realidade. O trabalho por sua vez, possibilita ao ser humano o salto ontológico que o desprende da natureza, sendo por excelência, ele mesmo uma práxis social.

Apesar de naturezas distintas, as duas categorias estão relacionadas de tal maneira que o trabalho é fundante do ser social, e a práxis é da atividade do ser

social. Ou seja, no trabalho está contida a práxis social, assim como a práxis social se manifesta no trabalho.

Aproximando essa análise da sua relação com a educação, vemos que a práxis pressupõe uma atividade humana consciente, portanto se apresenta como uma objetivação que se materializa, que elaborada com finalidades e, portanto produz conhecimentos (teoria) em íntima unidade com a atividade prática e com a transformação do real que esta atividade possibilita. Nessa tessitura, um trabalho educativo na perspectiva da práxis tem seu ponto de partida na relação com a realidade material, e da mesma forma o seu ponto de chegada é a própria realidade, no entanto transformada.

Nas Onze Teses sobre Fieurbach, Marx, formula o enlace entre a atividade da consciência e a atividade humana sobre o real, ou seja, formula a unidade teoria-prática, constatando uma elevação do ideal ao real, em pensamento vinculado à prática, entendida como atividade material, objetiva, social, histórica e transformadora, evidenciando-a como fundamento da teoria, na medida em que ela se encontra em unidade com a própria atividade do ser social, mediada pela reflexão possibilita a formulação teórica a partir dela como possibilidade de intervenção na realidade social. Deste entendimento, cabe destacar, que a condição da prática enquanto fundamento da teoria não se verifica de modo direto e imediato, visto que a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela, ou seja, a relação é de unidade e não de identidade. (VASQUEZ, 1977).

Konder define práxis, como sendo:

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. **É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.** (KONDER, 1992, p. 115, grifos nossos)

Com esta definição de Konder, podemos analisar a tríade que foi descrita acima como a que melhor daria conta da unidade TC e TU, teoria e prática, na alternância: comunidade-universidade-comunidade. A **comunidade** (escola, movimento social, organização, território, etc) é o local onde acontece a atividade humana concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, (o trabalho e o modo

de vida camponês, por exemplo), portanto a atividade de reflexão, observação, interpretação, etc, também se manifestam neste espaço, a **universidade** (que também é espaço onde acontece a atividade humana) como o tempo-espaço de reflexão, de autoquestionamento a partir da apropriação do conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade, que então ajuda a compreender a realidade social, e remete a ação numa perspectiva de transformação da **comunidade** (realidade material onde a atividade humana de transformação acontece).

Com este entendimento, tempo comunidade e tempo universidade, na alternância, são interdependentes, ambos são necessários e se complementam através da formação na perspectiva da práxis. Fica muito claro, que o sentido de um tempo está na relação com o outro. A fala de um dos docentes revela que na LEDOC/CFP, apesar dos esforços, a relação TC e TU ainda é fragmentada:

O que tem acontecido muito no CFP, é “agora é o tempo Universidade, então vamos aprender tudo que a gente tem que estudar aqui, agora é o tempo da Universidade”... Então não há aquela interdependência, interligação entre os dois tempos, essa articulação né que os autores tanto falam como deveria ser (Docente 2).

Percebemos, a partir desta análise, em conjunto com a discussão da práxis, que o problema da unidade entre os tempos formativos na LEDOC/CFP, reside em não perceber que o substrato do tempo universidade é o tempo comunidade. Na LEDOC/CFP há a concepção de que o TU é o momento da reflexão a respeito da comunidade, no entanto pudemos na descrição das atividades do TU, que o momento onde se operacionaliza esta reflexão é mecanicamente atribuído ao Seminário Integrador. Depois do Seminário, nos parece que a comunidade (a realidade material) deixa de ser fundamento dos processos formativos que se dão na Universidade.

Podemos constatar pela fala do estudante:

Lembra que eu falei do espaço? Que na nossa alternância não há espaço pras comunidades? Não há alternância sem espaço para as comunidades. A gente precisa trazer o que acontece nas comunidades para a universidade, e não ficar apenas na teoria... Mas, os nossos professores também precisam conhecer a nossa realidade para saber como refletir ela na universidade, por isso a alternância pra pode existir sem os professores conhecer a realidade, sem a gente entender porque ela é assim, então não pensar isso aí é

não refletir sobre a realidade que você tá ensinando, então tem esse problema (Estudante 8).

O depoimento revela o que já foi discutido aqui, o predomínio e a concentração do processo formativo no TU, em relação ao TC. Para este estudante a primazia da formação por alternância na LEDOC/CFP é da teoria no TU, sem a necessária articulação com as comunidades. Essa fala denota certa dicotomia entre teoria e prática, expressando que o lugar da teoria é no TU e da prática é no TC.

A unidade TU e TC na alternância possibilita a construção do conhecimento na perspectiva da práxis, onde a unidade teoria e prática são elementos interligados, interdependentes. Ambas são necessárias e se complementam através da práxis. A prática sem a teoria, desprovida da sua reflexão filosófica, se constitui em atividade cega e repetitiva. A teoria sem o substrato da prática transformadora se constitui num vazio lógico, abstrato.

A realidade concreta, material e social se desvenda como formadora e ao mesmo tempo como forma específica do ser humano e a práxis torna-se a esfera do ser humano (KOSIK, 1976). A promoção do enlace entre essência e aparência e a compreensão do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade, é somente viável para o homem quando baseada na abertura despontada pela práxis. Assim, a práxis designa a atividade que produz historicamente a unidade entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto, entre a essência e a aparência.

Dessa maneira, podemos falar de uma Formação por Alternância na perspectiva da práxis. Ou seja, uma formação que se realiza na e pela realidade. E envolvendo a atividade consciente de sujeitos, possibilita a transformação da realidade. Um dos docentes relata o esforço do curso de se aproximar da perspectiva da práxis:

A intenção é fortalecer a ação pedagógica como práxis. Em termos de metodologia produzo um plano de estudo (PE) encaminho leituras e projeção de práticas com antecedência para estudantes, realizo atividades em campo, busco diálogo e faço parceria com os colegas, e incorporamos as ações no seminário integrador (componente que lecionei nos últimos três semestres). As atividades de retorno são socializadas nesse espaço. Valorizo uma iniciativa do colegiado que remete a relação com a práxis. Nos últimos dois semestres adequamos a ideia do seminário integrador e preparamos uma Semana de Integração, onde ampliamos a carga horária e as

possibilidades de diálogo e socialização das experiências de retorno.
(Docente 1)

Sem a apropriação desta categoria central não é possível pensar uma unidade entre os tempos formativos, nem projetar possibilidades de intervenção social. Do contrário, as intervenções na realidade (no tempo comunidade) acabam sendo estéreis, mecânicas, vistas como a simples realização de tarefas encaminhadas no TU. E de outro lado, as reflexões do TU sem uma unidade com a prática, acabam se constituindo num vazio lógico abstrato, sem referência com a realidade.

A formação quando tomada na perspectiva da práxis, possibilita um processo pedagógico implicado com a realidade e com a possibilidade de transformação dela. A formação enquanto práxis, possibilita uma atividade transformadora, criadora que forma e transforma os sujeitos envolvidos no processo formativo, sua consciência, seu meio e suas ações no mundo real.

Essa perspectiva de formação também está presente na concepção de Educação como prática da liberdade de Paulo Freire, que faz a defesa permanente de que o ponto de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial.

A práxis educativa na concepção de Freire (1997) é ação-reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão favorece a uma mudança de consciência e uma postura crítica frente a realidade estudada. A práxis, neste sentido, é a ação dos sujeitos empenhados na luta por liberdade.

A materialidade das contradições que ao longo da história disputam projetos educativos (formativos) opostos, revelam conflitos entre exploradores e explorados, opressores e oprimidos. Assim, no contexto da luta de classes a educação é inerente aos processos formativos das classes, que constroem seus distintos projetos históricos nas lutas sociais. Paulo Freire designa os dois projetos educativos como “Pedagogia do Opressor” e “Pedagogia do Oprimido”. Saviani designa “Pedagogia burguesa” e “Pedagogia histórico-crítica”. Podemos falar em “educação como prática da liberdade” (pedagogia libertadora) e “educação como prática da alienação” (pedagogia do capital).

Dessa maneira, a formação por alternância na perspectiva da práxis, exige um compromisso dos docentes com a educação dos oprimidos, pois ela é atividade política transformadora, crítica, radical a favor da classe trabalhadora e camponesa, dado o caráter injusto e desigual das relações sociais no sistema capitalista (FREIRE,1997).

É certo que qualidade da formação por Alternância na LEDOC/CFP não depende somente da gestão do trabalho pedagógico do curso, exige o vínculo com o sistema educacional, que requer apoio financeiro do Estado. No entanto, colocar exigências e finalidades formativas na perspectiva da práxis, possibilita uma organização do trabalho pedagógico que potencialize a relação comunidade-universidade-comunidade como sustentação do trabalho pedagógico.

Obviamente que a formação por Alternância incorpora uma série de contradições com a institucionalização, que em certa medida, a afasta da práxis. Muitas vezes, os próprios docentes não tem o horizonte político das diversas práticas que compõem a docência, e sua atividade de reflexão, de criação acaba sendo limitada.

A estrutura da universidade, muitas vezes, impossibilita a autonomia e a ação numa perspectiva transformadora, pois a forma como estrutura o tempo universidade, acaba “enquadrando” a atividade transformadora como simples execução de tarefas, sem nenhuma capacidade de inserção na realidade.

A formação como atividade transformadora encontra limites na própria estrutura da sociedade capitalista, que a reduz a mero desenvolvimento de projetos, que muitas vezes contribui muito mais para a adaptação dos sujeitos do que a transformação da realidade. Sem o vínculo com um projeto histórico de sociedade que supere a lógica e o modo de produção capitalista, a práxis enquanto atividade transformadora não tem sentido algum.

Constatamos que a categoria da práxis está presente no PPC da LEDOC/CFP, no entanto quando analisamos a organização do trabalho pedagógico desta licenciatura e os relatos de docentes e estudantes, percebemos que não há um vínculo entre a categoria e o necessário projeto de sociedade que possibilita a atividade transformadora na lógica de superação da sociedade do capital. No PPC, o “aprender a unir teoria e prática em um mesmo movimento que é o de transformação

da realidade” é mencionado como um desafio, no sentido de pensar como construir estratégias pedagógicas que dê conta desse exercício, “da práxis” (UFRB, 2018, p. 08).

Ademais aparece no PPC a “necessária imbricação entre teoria e prática nos diversos tempos e espaços de aprendizagens” como uma prerrogativa da Pedagogia da alternância, no entanto não estabelece nenhum vínculo da práxis com um projeto histórico de superação da sociedade capitalista.

Em síntese, podemos concluir que a Formação por Alternância, a unidade entre os tempos formativos na perspectiva da práxis, não tem sentido algum se não estiver vinculada a um projeto histórico de sociedade que supere o sistema *sociometabólico* do capital, e portanto, a uma base teórica que fundamente a atividade transformadora de superação da sociedade capitalista. A nosso ver, o materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friederich Engels é a teoria social que melhor explica o funcionamento da sociedade capitalista e as contradições sociais, sendo, portanto, a base teórica que possibilita verdadeiramente a transformação da realidade na perspectiva uma sociedade livre da exploração, opressão e alienação capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação objetivou contribuir para a organização de conhecimentos e informações que possibilitam um aprofundamento sobre formação de professores na educação do campo e sobre a alternância no Ensino Superior. Para tanto, centrou sua análise nos fundamentos teóricos e pedagógicos da alternância desenvolvida na Licenciatura em Educação do Campo no Centro de Formação de Professores – LEDOC/CFP-UFRB. A questão fundamental era saber quais elementos teóricos e pedagógicos constituem a formação por alternância no curso da LEDOC/CFP, e saber em que medida a formação por alternância na LEDOC, aproxima-se da perspectiva de transformação social vinculada a um projeto histórico de sociedade para além do capital.

Ao aproximarmos-nos do materialismo histórico e dialético enquanto método de análise vimos no capítulo 2 como se articulam historicamente trabalho e educação, e discutimos a relação entre o trabalho e a educação na sociedade capitalista. A partir disso compreendemos os limites e as possibilidades de uma educação para além do capital. Nesta trajetória reflexiva, vimos que a Educação do Campo, com todas as contradições do sistema capitalista, pode assumir uma perspectiva de educação crítica que contribui para o processo de tomada de consciência social, devido o seu vínculo originário com a luta dos trabalhadores pela terra e pela educação e vinculada a um projeto de sociedade da classe trabalhadora.

No capítulo 3 vimos que o ponto de partida da reflexão da Educação do Campo é o debate em torno da problemática da Questão Agrária. Para isso traçamos um debate sobre o histórico da questão no Brasil e sua relação com a educação rural e com a Educação Campo. Vimos como a Educação do Campo se opõe ao modelo de desenvolvimento para o campo, baseado no Agronegócio, e neste sentido, como a Educação do Campo e a Agroecologia andam de mãos dadas na luta desigual contra a hegemonia do capital no campo e na cidade. A partir deste debate, traçamos um breve panorama sobre a Questão Agrária e a Educação do Campo, no Recôncavo e no Vale do Jiquiriçá, onde se concentram a maior parte dos estudantes da LEDOC/CFP.

No capítulo 4 discutimos como a Pedagogia da Alternância assume diferentes características em distintas instituições de ensino. Compreendemos que a

Pedagogia da Alternância no âmbito do ensino básico se diferencia da que vem sendo desenvolvida no Ensino Superior pelos cursos vinculados ao FUNDEP, ITERRA e aos cursos do PROCAMPO. Neste sentido, as experiências de formação por alternância, vinculadas ao ITERRA e o FUNDEP se aproximam de uma concepção de educação vinculada as interpretações de Marx, Gramsci e Freire, entre outros autores da Pedagogia Socialista, da Escola do Trabalho, da Educação Popular e da Pedagogia do Movimento. A análise da “formação de educadores do campo” a partir da Educação do Campo e nos marcos do PROCAMPO, deu conta de aproximarmos da referência histórica da proposição de uma Licenciatura em Educação do Campo a partir da concepção de Educação do Campo e permitiu compreender os objetivos e finalidades da LEDOC, para referenciar a nossa análise sobre os objetivos e finalidades da LEDOC/CFP.

No capítulo 5, trouxemos os projetos pedagógicos da LEDOC/CFP e a observação com a inserção no curso, para analisar os elementos da formação por Alternância que vem sendo desenvolvida. Abstraímos (da pesquisa documental e da observação a partir da inserção no curso) duas categorias principais com subcategorias de análise: i) A Licenciatura em Educação do Campo/CFP e ii) A formação por área do conhecimento.

Estas categorias colocaram-nos diante de desdobramentos categoriais que discutem os fundamentos teóricos e pedagógicos que orientam a formação por alternância na LEDOC/CFP. As categorizações nos ajudaram a responder uma das questões da pesquisa sobre em que medida a formação por alternância na LEDOC, aproxima-se da perspectiva de transformação social vinculada a um projeto histórico de sociedade para além do capital.

Notamos o movimento de construção dos objetivos e finalidades da LEDOC/CFP, expresso na elaboração de dois projetos pedagógicos do curso. A elaboração do primeiro projeto em 2013 foi fruto das ações de educação do campo que foram desenvolvidas no CFP desde 2009, contando com a articulação de diversos setores populares (desde professores da universidade, a representantes de sindicatos, de institutos, ongs, professores da rede pública e movimentos sociais, que vinham sendo sujeitos de projetos de extensão, ensino e pesquisa no CFP).

A elaboração do segundo projeto do curso em 2018 foi fruto do processo de reflexão e avaliação da experiência, das provocações dos estudantes sobre a necessidade de reformular o projeto do curso na perspectiva de pensar “o curso que temos” e o “curso que queremos”. Envolveram docentes do curso, os próprios estudantes, movimentos sociais, organizações diversas, sindicatos, cooperativas, associações, representantes das comunidades, etc num processo de escuta e diálogo aberto, no formato de um Seminário de Reformulação do PPC.

Ambos os projetos vinculam-se aos objetivos do projeto originário de LEDOC. No entanto, percebemos a incorporação neste último PPC de algumas categorias como “práxis”, e a discussão a respeito da necessidade de formar sujeitos que possam atuar na transformação social e que contribua na construção da Reforma Agrária Popular.

Dentre os elementos discutidos ao longo do texto, destacamos este último elemento como uma potencialidade do curso, visto ser este um objetivo que concretamente vincula o projeto do curso a um projeto de sociedade mais amplo, que tensiona intencionalidades educativas baseado nas discussões dos movimentos populares do campo sobre a necessidade de construir um modelo de desenvolvimento para o campo baseado na Agroecologia, o que só é possível com a efetivação de uma Reforma Agrária Popular.

No entanto, percebemos que há uma fragilidade no projeto do curso, ao não esclarecer a referência teórica que sustenta o projeto e, conseqüentemente a organização do trabalho pedagógico. Desta maneira podemos afirmar que a LEDOC/CFP se aproxima da perspectiva de transformação social vinculada à construção da Reforma Agrária Popular, sem, contudo, assumir a perspectiva de um projeto histórico de sociedade para além do capital. Esta pra nós é uma questão problemática, visto que é um consenso dentre aqueles que assumem a Educação do Campo como fruto da luta e organização dos trabalhadores do campo, a necessidade de vincular o projeto formativo com um projeto de histórico de sociedade da classe trabalhadora (Caldart, 2013).

O vínculo entre a formação e a construção da Reforma Agrária Popular envolve o debate sobre a relação trabalho-educação. Este, por sua vez, não ocupa centralidade dentre as discussões que vem sendo feitas na LEDOC/CFP, a não ser

pela mediação da disciplina “Capital, Trabalho e Educação” e da menção no projeto do curso às experiências pedagógicas socialistas que permeiam as teorias pedagógicas da Educação do Campo.

Desta maneira defendemos a aproximação com a teoria marxista da educação, por entender que esta pode contribuir no desvelamento do complexo educativo, a partir do qual podem ser elaboradas estratégias e possibilidades concretas de uma educação para além do capital. Desse modo, a práxis educativa pode ser orientada intencionalmente na direção de uma educação que contribua com o processo de tomada de consciência social da classe trabalhadora do campo e da cidade, possibilitando o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, e partindo da educação concretamente existente, observando sua gênese, sua natureza e as funções que assume na sociedade capitalista.

A concepção de educação do campo presente no curso corresponde à concepção originária da Educação do Campo que a toma em seu vínculo histórico e político com as lutas dos trabalhadores do campo organizados pela educação, no bojo das lutas pela terra, pela Reforma Agrária.

A organização curricular da LEDOC/CFP foi elaborada considerando os objetivos de uma formação por área do conhecimento. Neste sentido, a Agroecologia é tomada como princípio da formação. Na análise das ementas dos componentes curriculares, percebemos que os conteúdos revelam a preocupação de organizar o currículo tendo o campo como objeto de estudo. Destacamos os componentes “Concepções e Princípios da Educação do Campo”, “Questão Agrária”, “Capital, Trabalho e Educação” e “Formação Socioterritorial da Bahia” como os componentes que melhor expressam esta preocupação com a definição dos conteúdos.

Percebemos que apesar de apresentar no PPC a organização curricular adotada no curso como uma possibilidade de romper com a lógica da fragmentação, organizando o trabalho pedagógico no TU por eixos temáticos, nem todos os componentes curriculares conseguem estabelecer uma “imbricação entre teoria e prática”. Apareceu como um dos fatores a contradição entre os objetivos formativos do curso e a formação dos professores *formadores* do curso que em sua grande maioria tiveram seu percurso formativo marcado pela lógica disciplinar/fragmentada.

Em nossa análise percebemos que esta questão também está relacionada com a falta de clareza sobre a referência teórica que orienta o trabalho educativo na LEDOC/CFP.

Percebemos a definição de um perfil de egresso com o foco em dois aspectos principais: a docência nas escolas do campo e a atuação em espaços não formais de educação. Dentre os egressos entrevistados (4 no total), 2 estão desempregados, 1 é docente em uma EFA, e outra trabalha na agricultura familiar. Todos afirmaram ser a formação na LEDOC um diferencial na formação profissional.

Na análise dos sujeitos, percebemos a diversidade de sujeitos que compõem a LEDOC/CFP, desde trabalhadores da cidade, a moradores de comunidades rurais, camponeses, quilombolas, de comunidades de fundo e fecho de pasto, assentados da reforma agrária, pescadores, marisqueiras, de comunidades de terreiro, Sem Terra, de EFAS, etc; oriundos de 50 municípios, cerca de 20 territórios da Bahia. Com base numa pesquisa elaborada pela coordenação do curso, evidenciamos que dos 68 estudantes que responderam ao questionário, 47% deles eram oriundos de comunidades rurais e apenas 10% eram oriundos de Assentamentos de Reforma Agrária.

A questão da falta de vínculo dos sujeitos do curso com o campo, com a escola do/no campo, movimento social, organização popular, sindicato, cooperativa, associação, etc, apareceu como um problema que merece o olhar atento da coordenação do curso, no sentido de garantir no processo seletivo que este vínculo seja determinante na seleção dos sujeitos, pois se verificou que a falta do vínculo com o campo incorpora contradições à formação, no sentido de “desvirtuá-las” da proposição original.

A despeito disso, concluímos que o curso precisa encontrar estratégias de aproximação e maior divulgação junto aos às populações do campo, nas regiões que contam com a presença forte da agricultura de base camponesa, movimentos e organizações populares, associações e cooperativas, que ainda não recebe ou recebe poucos estudantes; atentando sempre ao perfil proposto para a formação na LEDOC com as suas especificidades e intencionalidades em relação aos objetivos propostos no PPC.

A análise da equipe docente, das instâncias e da gestão do curso revelou relações de trabalho baseadas na organização coletiva do trabalho, com instâncias como o Colegiado do Curso e o Núcleo Docente Estruturante. No entanto, a formação dos docentes *formadores* emergiu como uma problemática no curso, visto que boa parte deles não tem experiência na Formação por Alternância. Dos 5 docentes entrevistados, apenas 1 afirmaram ter experiência com a Alternância antes de se tornarem docentes da Licenciatura em Educação.

Além disso, destacamos como uma potencialidade deste curso a estruturação do Conselho Consultivo como a possibilidade concreta dos trabalhadores e camponeses, suas organizações, movimentos sociais, entidades, instituições e escolas participarem coletivamente da condução do processo formativo na LEDOC/CFP.

Analisamos como uma possibilidade, considerando as experiências de formação por Alternância desenvolvida pelo ITERRA e pelo FUNDEP, a ampliação do Conselho Consultivo, para a formação de um Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico do curso, em que representações de educandos, educadores, movimentos sociais e organizações sociais/comunitárias representantes dos sujeitos que compõem o curso, além de parceiros como o Mestrado Profissional em Educação do Campo possam o compor, com o intuito de organizar a formação o mais próximo possível de um processo vinculado a objetivos formativos bem definidos, vinculados às demandas concretas dos sujeitos coletivos que compõem o curso e intencionalidades pedagógicas articuladas com o projeto formativo da Educação do Campo.

Sugerimos a realização de seminários do curso em conjunto com os MS e representações de escolas e institutos de origem dos estudantes, para iniciar um processo mais sistemático de intercâmbio entre a LEDOC e as comunidades, MS, escolas e/ou organizações de origem dos estudantes, para discutir atividades em comum que visem analisar e qualificar as práticas educativas das escolas do campo, e aprofundar o vínculo entre a LEDOC e as necessidades e demandas de trabalho com as escolas, com os movimentos sociais e/ou com as comunidades de origem dos estudantes, combinando formas de intercâmbio e atividades em conjunto entre curso, organizações e escolas.

A análise da “formação por área do conhecimento” permitiu perceber que na LEDOC/CFP esta questão é uma preocupação latente tanto entre docentes, quanto entre os estudantes, por quatro aspectos: 1. Pelo fato da área do conhecimento não ser reconhecida em concursos públicos no Estado da Bahia; 2. Pelo fato de que os professores *formadores* foram formados na perspectiva disciplinar (apesar de constarmos com a pesquisa que a maior parte deles vem de uma formação interdisciplinar); 3. Pela possibilidade de articular as Ciências Agrárias com a perspectiva da Agroecologia; 4. Da sua relação com a questão do trato com o conhecimento e a organização curricular.

Os dois primeiros aspectos é uma preocupação comum entre professores e estudantes. O último aspecto apareceu na pesquisa como uma potencialidade, evidenciada, sobretudo, pelos estudantes oriundos de movimentos sociais, que enxergam na formação em Ciências Agrárias a possibilidade de articular conhecimentos científicos com práticas sociais na perspectiva da Agroecologia, de forma que para além da docência, possam também contribuir para formar sujeitos com apropriação teórica e prática de modo que possam atuar na transformação social, contribuindo, assim, para a construção da Reforma Agrária Popular. Esta preocupação está expressa no documento de reformulação do PPC do curso, elaborado em conjunto com os movimentos sociais em Seminário de Reformulação do curso.

O quarto aspecto está presente no PPC do curso e é objeto de preocupação de alguns docentes, como constatamos nas entrevistas. Evidenciamos problemáticas na relação com o trato do conhecimento na formação por área. Está presente uma preocupação com a não fragmentação do currículo e sobre uma necessária articulação entre teoria-prática na perspectiva da práxis. No entanto, não há uma definição no projeto do curso sobre qual fundamentação teórica está alicerçada a questão do conhecimento com referência multidisciplinar. Notamos na fala de alguns docentes a referência ao pensamento de Paulo Freire a definição de práxis assumida pelo autor. Notamos também a aproximação de alguns depoimentos, ao tratar da questão do conhecimento, com o materialismo histórico e dialético.

Faz-se necessário apontar sobre qual referência teórica de produção e apropriação do conhecimento está se referindo a formação por área proposta no projeto do curso. Sem esta definição não dá para conceber instrumentos pedagógicos que dê conta de direcionar a formação do curso para as finalidades traçadas. Como pensar a formação na perspectiva da práxis, sem a referência a um pensamento teórico que sustente as ações de transformação concretas que a práxis exige? Como pensar a função do professor, sem referência a uma concepção teórica que esclareça o papel do professor no processo formativo? Como pensar um currículo e a apropriação do conhecimento sem uma referência teórica que ajude a compreender o que é conhecimento, qual a sua função na sociedade, quais as formas contraditórias que assume e quais as maneiras de socializá-lo?

Estes e outros questionamentos nos levam a confirmar a necessidade da vinculação a uma referência teórica capaz de orientar coerentemente o processo formativo desenvolvido na LEDOC/CFP em direção a atingir os objetivos e as finalidades traçados no projeto do curso. O desenvolvimento de atividades educativas, durante o curso, sem uma referência teórica que as oriente corre o risco de não atingir os objetivos da formação humana na perspectiva da práxis assumida pelo projeto do curso, visto que é a unidade teoria-prática quem permite uma ação na perspectiva transformadora. Desta maneira, assumimos a postura baseada na concepção e princípios da Educação do Campo de que não se faz o desenvolvimento do trabalho pedagógico impulsionados pela mediação apenas de citações destes ou daqueles teóricos da educação e das abordagens pedagógicas. Não se trata de um filiar-se a este ou aquele autor pela formalidade em si deste ato. A condução do trabalho pedagógico na Educação do Campo se faz pela clareza de princípios; pela tomada de posição; pelas finalidades formativas intencionadas; pela concepção de formação, de educação, de escola, de ser humano, de mundo, de construção do conhecimento, etc.

No capítulo 6, analisamos a constituição da alternância em si, a partir da abstração (da pesquisa documental, das observações de inserção no curso e das entrevistas) de três categorias de análise principais: i) “formação por alternância”, ii) “os tempos e espaços formativos”, iii) “articulação entre os tempos e espaços formativos”. A análise destas categorias revelou situações que permitiram

compreender as práticas da alternância entre TU e TC, os desafios e as potencialidades para a aproximação com uma perspectiva de formação humana sustentada pela práxis e ancorada por um projeto de sociedade para além do capital. Essas categorizações nos ajudaram a responder a questão da pesquisa sobre os elementos teóricos e pedagógicos que constituem a formação por alternância no curso da LEDOC/CFP.

A análise da categoria “formação por alternância” desdobrou-se na análise das “referências de alternância” que orientam a formação na LEDOC. Neste sentido, notamos que a LEDOC/CFP adota a Pedagogia da Alternância como forma de organização curricular, sem, contudo definir princípios, conceitos, referenciais teóricos que adota.

As entrevistas apontaram o esforço recente da coordenação do curso de aproximar a alternância de tempos e espaços formativos desenvolvida na LEDOC/CFP da experiência de formação por Alternância do MST. Neste sentido, visualizamos que esta é uma potencialidade presente no curso, visto que a aproximação com a experiência do MST, de mais de 20 anos na condução dos cursos pelo PRONERA e pelo ITERRA, podem contribuir como referências teórico-pedagógicas para a LEDOC/CFP, sobretudo, em relação ao método do trabalho pedagógico por alternância no Ensino Superior, fundamentado no trabalho como princípio educativo, conhecido como o “Método Josué de Castro”. Não se trata de tomar as experiências como “modelo”, no entanto, se trata de aproximar-se para aprender com as experiências.

A análise dos “objetivos e finalidades da alternância na LEDOC/CFP” permitiu abstrair das entrevistas 06 objetivos principais: 1. Formar educadores do campo para além do espaço escolar; 2. Formar agentes transformadores nas comunidades de origem dos estudantes; 3. Valorização do conhecimento popular; 4. Proporcionar que sujeitos dos Movimentos Sociais e povos Camponeses possa ter acesso a Educação de qualidade, na perspectiva da Educação do/no Campo, sem se desvincular de sua realidade cotidiana; 5. Possibilitar que o público (classe trabalhadora do campo) consiga conciliar o estudo e o trabalho; 6. Permite articular militância e estudo, sem ter que escolher entre um e outro.

Dentre as finalidades da formação por Alternância na LEDOC/CFP, apareceram: 02 principais: 1. Vincular o estudante da LEDOC/CFP, à realidade, o que tem a ver com construir o perfil do egresso para que ele tenha condições de estar na escola, mas também de pensar o espaço da escola para além dos muros da escola, na vivência com a comunidade, outros processos formativos; 2. Promover uma relação entre educação e trabalho.

Não encontramos no PPC do curso, a definição dos objetivos e finalidades da alternância como modelo de organização curricular do curso. No entanto, os elementos acima aparecem a partir dos elementos coletados com as entrevistas.

Concluimos que os objetivos da alternância listados a partir das entrevistas, correspondem ao debate sobre a formação da alternância nas LEDOCs. Contudo, chamamos a atenção para o objetivo de formar agentes transformadores nas comunidades de origem dos estudantes, como uma problemática, levando-se em consideração a ausência de uma fundamentação teórica no PPC essa transformação aparece sem um conteúdo teórico que a sustente, o que pode torná-la uma atividade pontual sem vínculos com um projeto histórico.

As finalidades levantadas aparecem como potencialidades na formação por alternância que é desenvolvida na LEDOC/CFP, pois o vínculo com a realidade concreta permite uma apropriação e elaboração do conhecimento em que o ponto de chegada e de partida é a própria realidade. No entanto, sem uma fundamentação teórica que oriente um trabalho educativo numa perspectiva crítica, a aproximação com a realidade pode se dar de forma superficial, apenas com a realidade imediata, “aquilo que salta aos olhos”. Só uma leitura crítica da realidade permite compreender a essência dos fenômenos que a determinam.

A finalidade de promover uma relação entre trabalho e educação, apareceu como um desafio no curso, devido à falta e clareza sobre como a alternância se relaciona com o trabalho e o modo de vida camponês. Concluimos que este desafio pode ser superado com a aproximação das experiências que tomam o trabalho como eixo fundamental da formação, como são as experiências da pedagogia socialista, de educação omnilateral, baseadas na relação entre marxismo e educação.

Não encontramos uma “concepção de alternância” definida no curso. No entanto, identificamos uma referência na Pedagogia da Alternância, sem, contudo, conceituá-la e situa-la historicamente no projeto do curso. Para dar conta de compreender os fundamentos teóricos e conceituais que orientam a formação por Alternância na LEDOC/CFP identificamos algumas “dimensões conceituais” que fundamentam o trabalho pedagógico na LEDOC/CFP, que categorizamos como: i) A dimensão da formação humana, ii) da formação crítica e iii) da formação em espaços e tempos alternados.

A análise da relação com a universidade revelou dois movimentos: o da burocratização e o dos impactos que um curso como a LEDOC causa na universidade. Apesar de a institucionalização emergir nos depoimentos como uma conquista dos trabalhadores camponeses, pois representa a garantia de funcionamento e continuidade do curso, foi apontada a burocratização dos processos institucionais como o fator que mais representa dificuldades para a realização da alternância, devido às divergências entre os calendários da universidade (semestral) e o da alternância (por etapas) ser diferentes, o que acarreta uma série de problemas com matrícula, rematrícula, lançamento e fechamento de notas no sistema, dentre outros; devido à estrutura da universidade que orienta as regras institucionais para seleção de docentes; uma forma de gerir o curso; e que ignora a participação de sujeitos externos à comunidade acadêmica na gestão, condução e coordenação dos cursos, etc.

No entanto, percebemos o esforço de docentes e estudantes em promover espaços de participação das comunidades como é o Conselho Consultivo.

A análise da relação com as comunidades revelou a formação por alternância como uma potencialidade, pois é uma estratégia apropriada para oportunizar aos trabalhadores camponeses o acesso à educação básica e superior, possibilitando a permanência e continuidade de sua vida e trabalho no campo, enquanto estudam.

Concluimos que uma das consequências fundamentais da formação por alternância é possibilitar o acesso e a permanência dos povos do campo na universidade, como um direito humano, historicamente negado aos povos do campo. No entanto, a pesquisa constatou também que a relação com as comunidades

merece uma atenção maior, visto a importância fundamental desta para a efetivação de uma formação por alternância.

Das entrevistas e da observação/inserção no curso, abstraímos treze (13) atividades educativas que interatuam nos tempos e espaços formativos do curso, e contribuíram para análise dos “tempos e espaços formativos”, desdobrando-se na análise das atividades desenvolvidas no “Tempo Universidade” e no “Tempo Comunidade”. Identificamos algumas atividades que só acontecem durante o TU, são elas: a Semana Integradora, a auto-organização e Organicidade, as aulas no espaço da universidade e as aulas de campo em espaços diversos, e a mística. E outras atividades que só acontecem durante o TC: a prática social, o caderno da realidade/de atividades, os estágios, o PIBID, o TCC. E aquelas que interatuam no TC e TU: O seminário integrador, o acompanhamento pedagógico e o caderno da realidade/de atividades.

Ter a visão dessas atividades educativas e a possibilidade de atuarem como mediação pedagógica no curso, é fundamental para a organização e gestão dos trabalhos pedagógicos. A pesquisa constatou uma tendência à concentração intensiva das atividades aulas no TU.

Apontamos a auto-organização estudantil, bem como o vínculo com as lutas populares e suas ferramentas de organização política (movimentos sociais etc), como traço fundamental da formação de educadores do campo que se pretende contra-hegemônica, por constatar que é a partir da organização que as lutas avançam substantivamente (dentro e fora do espaço universitário). No caso do espaço universitário, é a organização coletiva de estudantes e docentes comprometidos com a intencionalidade de formar educadores do campo para transformação social que garante que a burocratização não impeça as intencionalidades formativas, e tome o lugar dos princípios ditando não só os meios, mas a forma e o conteúdo do processo formativo.

É a organização coletiva que permite enfrentar as estratégias de domesticação, muitas das vezes disfarçadas, que adentram o espaço acadêmico, bem como as posturas autoritárias e o conhecimento esvaziado de seu sentido histórico, crítico e contraditório. Obviamente, é no conjunto das lutas sociais, que se estende fora da universidade, que esta organização política tem seu sentido mais

radical e profícuo. Se as classes dominadas não se organizam, se suas lutas não avançam substantivamente, a tendência é que os processos educativos sejam mais domesticadores do que libertadores, atendendo assim objetivos próprios da reprodução do capital e não da instrumentalização necessária para a superação da educação capitalista.

Assim, destacamos a auto-organização/organicidade como central na formação por alternância. Embora não tenha aparecido nas entrevistas como a mediação central da LEDOC/CFP, a nosso ver esta categoria pode potencializar a formação por alternância na LEDOC, e merece uma atenção no sentido de torna-la princípio estruturante do currículo do curso, tendo em vista que a Educação do Campo a considera como uma das principais estratégias para efetivação do protagonismo dos sujeitos deste curso na organização, condução e avaliação dos processos pedagógicos. Além disso, a auto-organização/organicidade é o motor da coletividade, tão importante na construção da Educação do Campo vinculada aos movimentos populares, e esta é, portanto, um dos melhores meios para construir processos de formação humana, em que os valores da solidariedade e coletividade, o trabalho coletivo, a atividade política, o companheirismo... emergem como princípio educativo. Esta concepção de sociabilidade antagoniza com a sociabilidade burguesa, amplamente difundida pela escola no capitalismo, em que a meritocracia, o individualismo e a competitividade são as palavras de ordem que orientam as relações.

A análise das entrevistas permitiu constatar que o acompanhamento pedagógico é a maior problemática presente no TC da LEDOC/CFP. Identificamos um nível de descontentamento por parte de docentes e estudantes em relação às dificuldades que a falta desse acompanhamento apresenta para a efetivação da alternância no curso.

Nos depoimentos foram recorrentes os apontamentos sobre a necessidade do acompanhamento presencial dos estudantes durante o TC. Como também foi ponderado não ser necessário o acompanhamento presencial por se tratar de jovens e adultos no processo educativo e que estes devem assumir mais a autoria sobre sua própria formação. Apesar dessa ponderação, são mais fortes as inquietações com a falta de uma estrutura de acompanhamento sistemático,

presencial no TC, como oportunidade de estreitamento das relações com a realidade dos estudantes, por parte dos professores e monitores, pois as Jornadas não satisfazem esta necessidade.

Foi apontado que a burocratização dos processos de solicitação de transporte dificulta, bem como a falta de recurso disponíveis para liberação de diárias dificultam, e em alguns momentos impedem a ida de professores aos espaços do TC. A burocratização incide nas solicitações de transporte, por 2 aspectos: a distância entre as comunidades e o CFP é grande, visto que a LEDOC/CFP atende cerca de 20 territórios em um estado com grandes extensões territoriais como é a Bahia, de outro lado há uma resolução que permite a liberação do transporte até uma faixa de 400 km de distância; e o limite da frota de transportes disponíveis para efetuar o deslocamento.

Nossa pesquisa concluiu que as inquietações sobre a necessidade de acompanhamento do TC fazem sentido, pois, mesmo que se trate de um público de jovens e adultos que assumem mais a responsabilidade de sua formação, o TC pode cair numa relação tempo-espço de dispersão e limitar-se a um tempo de resoluções de trabalhos acadêmicos, que complementam o TE. Seria uma simples extensão do TE para o TC, como veio apontando alguns dos depoimentos dos estudantes.

A análise da categoria “articulação entre os tempos e espaços formativos” revelou que na Formação por Alternância desenvolvida na LEDOC/CFP os tempos e espaços formativos se sucedem, sem uma necessária articulação entre eles na perspectiva da práxis. Constatamos que há uma atividade educativa, o Seminário Integrador, que aparece com a função de mediar pedagogicamente à articulação entre os tempos.

No entanto, verificamos uma fragilidade desta atividade, no sentido em que aparece como uma pontualidade onde os estudantes apresentam as atividades desenvolvidas durante o TC nos dias reservados a esta socialização na programação, promovendo um espaço de reflexão durante o TU, sem, contudo representar necessariamente uma relação com o TU que o sucede.

Respondendo a uma das questões de pesquisa, a análise constatou impactos na tomada de consciência sobre engajamento político dos estudantes e professores.

Para alguns o engajamento são reforçados, para outros acaba sendo uma descoberta, dado o processo de conscientização que o curso vai proporcionando em seu percurso. No entanto, também percebemos no curso que aqueles sujeitos sem vínculo com a realidade do campo, acaba apresentando divergências com a proposta de formação do curso.

Apesar das categorias serem analisadas separadamente para fins de exposição da análise, reafirmamos que elas guardam conexões entre si, pelos elementos que discutimos da necessária unidade entre tempo universidade e tempo comunidade. Contudo, fez-se necessário distinguir as atividades educativas que predominam em um tempo e no outro, para compreendermos que apesar de serem pares dialéticos, possuem naturezas diferentes, sobretudo pela função diferente que ocupam no conjunto do processo formativo por Alternância.

Os resultados indicam que a formação por alternância na LEDOC/CFP ainda é um processo em construção, o que exige um aprofundamento teórico no projeto do curso sobre a relação da formação com o trabalho do campo e o modo de vida de camponês, sobre a categoria da práxis e sobre o vínculo deste curso com um projeto de sociedade da classe trabalhadora. Esta tarefa exige um esforço coletivo dos sujeitos envolvidos com a construção do projeto do curso, para consolidação desta experiência como uma das referências na formação de educadores do campo.

A análise das categorias presentes no conjunto deste trabalho permitiu organizar conhecimentos e informações que possibilitaram um aprofundamento das questões em torno da formação por alternância de educadores do campo, sobretudo as questões referentes a articulação dos tempos e espaços formativos, contribuindo para o conjunto de pesquisas que tomam a Educação do Campo e suas práticas pedagógicas como objeto de estudo.

Além disso, percebemos que faz-se necessário uma constante sistematização e avaliação dos processos que estão sendo construídos na proposta da LEDOC/CFP. Tempos educativos podem ser cristalizados, estruturas de gestão podem ser engessadas ou burocratizadas e tornar-se estrutura “deformativa”, por mais avançadas e contra-hegemônicas que sejam as propostas e ações, quando comparadas com as da ordem tradicional.

Diante de um contexto caótico no qual vivemos a educação brasileira nos seus diversos sistemas e modalidades, de modo especial a educação do campo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo se vê diante do desafio de garantir o acesso a educação pela classe trabalhadora e camponesa, e promover uma formação política, que potencialize os novos educadores do campo a adquirirem uma visão crítica para enfrentarem estas situações de forma propositiva e criativa. Por isso, o currículo não deve limitar-se a desenvolver competências técnicas e práticas pedagógicas das chamadas pedagogias ativas, mas, sobretudo, desenvolver competências analíticas e políticas para uma visão de totalidade, dos fins da escola no contexto de uma sociedade capitalista.

Reconhecendo o caráter de inacabamento das deste trabalho, destacamos que as conclusões são provisórias, portanto, abertas que a própria pesquisadora e outros sujeitos interessados possam retificar, comprovar e/ou aprofundar as questões tratadas sobre a formação por Alternância na LEDOC/CFP.

REFERÊNCIAS

ABRASCO. **Dossiê ABRASCO: Um alerta sobre os Impactos dos Agrotóxicos na Saúde. Parte 1 - Agrotóxicos, Segurança Alimentar e Nutricional e Saúde.** CARNEIRO, F. F. *et al*, Rio de Janeiro: ABRASCO, 2012.

Agencia Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA;UFPR. **Relatório do Mercado de Agrotóxicos no Brasil**, 2012.

ANDRADE, A. B. **O outro lado da Baía: a gênese de uma rede urbana colonial.** Salvador: Edufba, 2013.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Licenciatura em Educação do Campo: histórico e Projeto Político Pedagógico.** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Almeida. (Orgs.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de Professores.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 39 - 55. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1)

ARANHA, M. L. de A. & MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**, 2 edição- São Paulo- editora moderna,1993.

ARAUJO, M. N. R. de. **O Agronegócio e a Educação para as Comunidades Rurais na Região Extremo Sul da Bahia: desafios a luta social.** In: *Germinal: Marxismo e Educacao em Debate*, Salvador. v. 8, n.2, p. 28-38. Dez. 2016

ARROYO, M. **Pedagogia do Oprimido.** In: **Dicionário de Educação do Campo.** P. 556. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012

ATLAS DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA. 2008. Disponível em: <www.fct.unesp.br/nera/atlas> . Acesso em 25 de novembro de 2017.

BARICKMAN, B. J. **Um contraponto baiano. Açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860.** Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

BARROS, A. B. M. **Quando o problema é de classe! trabalho e educação em um curso de Ensino Médio profissional: relações e tensões entre a formação política e a formação técnica no IEJC (ITERRA/MST).** 2016. 397 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BEGNAMI, J. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância.** Tese de doutorado, UFMG, 2019,

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, 2003.

BOGO, A. **A escola do campo em busca do campo para ser escola**. Revista RBBA, Vitória da Conquista V. 3 nº 02 p. 175 a 202 Dezembro/2014.

_____. **Mística**. In: CALDART, R.S. , *et al.* (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 473-477.

BRANDÃO, M. de A. **“Os vários Recôncavos e seus riscos”**. Revista Recôncavos. Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) vol. 1 (1), Cachoeira, 2007

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico**. 2006.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostras de domicílios**. 2004

CPT - Comissão Pastoral da Terra. **CADERNO DE CONFLITOS**. Brasil, 2016. São Paulo: Expressão Popular.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, Jaques, DAMASCENO, Maria Nobre (orgs.) Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, R. S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Porto Alegre: (Mimeo) 2008.

_____. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. 2011

_____. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerio-li, e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Educação do Campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual**. In: Teoria e Labirinto do Capital. FRIGOTTO, G. E CIAVATTA, M. (ORGS). 4ed. São Paulo, Expressão Popular 2016.

CALDART, R. S. DALMAGRO, S. L e OLIVEIRA, M. A. **A Questão Agrária, a Educação do Campo e os projetos em disputa.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.94-119, jul./dez.2014.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo.** 2013, 806 f. Tese (doutorado) -Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, São Paulo, 2013.

CAMINI, I. **Escola itinerante na fronteira de uma nova escola.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMPOS, C. S. S. **A Face Feminina da Pobreza em Meio à Riqueza do Agronegócio:** Trabalho e Pobreza das Mulheres em Territórios do Agronegócio no Brasil - o caso de Cruz Alta/RS. 1 ed. Bueno Aires: CLACSO, 2011.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista:** Categorias e Leis da Dialética. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. DOCUMENTO II - **Interação**, Goiânia, v. 29, n. 2: p. 283-293, jul./dez. 2004.

CORREIA, D. **Educação do Campo e Ensino Superior: Diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB.** Tese de Doutorado, UFPB, 2016.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995

DELGADO, G. **Questão agrária no Brasil: perspectiva histórica e configuração atual.** São Paulo: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2005.

_____. **A questão agrária e o agronegócio no Brasil.** In: CARTER, Miguel (Org.). Combatendo a desigualdade social: O MST e a Reforma Agrária no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

FERNANDES, M., B. **Brasil: 500 anos de luta pela terra. Revista de Cultura Vozes, março de 2001.** Disponível em: (www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html). Acesso em: 27 de julho de 2017.

_____. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial.** In: BUAINAIN, Antonio M. (Ed). Luta pela terra reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p.100-170

_____. B. M. **Educação do campo e território camponês.** In: SANTOS, C. A. Educação do campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA: MDA, 2008.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 6ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, G. de B. **Qualificação Técnico-profissional em Agroecologia: uma análise da experiência do Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável) - Universidade de Pernambuco. Recife, 2015.

FIGUEREDO, S. R. C. **Princípio da alternância: experiência de educação contra-hegemônica nos cursos de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e na Escola de Formação Missionária**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em educação) -Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

FONTES, V. **Formação dos trabalhadores e luta de classes**. Revista Trabalho Necessário, ano 14, nº 25/2016. <www.uff.br/trabalhonecessario>; Acesso em 10 de julho de 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 33. ed. Coleção: Questões da nossa época, v. 13. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1997.

FREITAS, L. C. de. **Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”**. In: Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, G. et. al. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

GARCIA, F. M. **A contradição entre Teoria e Prática na Escola do MST**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2009.

GERMANI, G. I. **Questão Agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia**. In: Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: GERMANI, Guiomar I. COELHO NETO, A. S.; SANTOS, E. M. C. e SILVA, O. A. (Org.). (GEO)grafias dos movimentos sociais. Feira de Santana (BA): UEFS Editora, 2010, v., p. 269-304.

GIMONET, J. C. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere - Literatura**. Folclore. Gramática. Apêndices: variantes e índices. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b. 495 p. v. 6.

_____. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1 (1910-1920).

_____. **A. Concepção Dialética da História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 3. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do cárcere**, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. -2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 4.ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982

IASI, M. L. **Ensaio Sobre Consciência e Emancipação.** São Paulo: Expressão Popular, 2011

JESUS, J. G. de. **Saberes e Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância.** 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória –ES, 2011.

KAUTSKY, K. **A questão agrária.** Coleção Proposta Universitária. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto;** tradução de Celia Neves e Alderico Toribio, 2.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOLLING, NÉRY e MOLINA. **Por uma educação básica do campo (livro 1).** Brasília: UNB, 2011.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985, 2. ed.

_____. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho e educação e o papel social da escola.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.), Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. 10. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.55-75.

LEÃO, SÔNIA DE OLIVEIRA. **Evolução dos padrões de uso do solo agrícola na Bahia.** Tradução Sônia de Oliveira Leão; Roberto Aichinger. Recife: SUDENE, 1987.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. de. **Agronegócio.** In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudencio (orgs.) – Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LEONTIEV. A. **Linguagem e razão humana.** Lisboa: editorial Presença, 1972.

LESSA, S. **Mundo dos homens - Trabalho e ser social.** São Paulo: Boitempo , 2002.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

LIMA, M. F. JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.02 | p.73-94 | ago. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica e Universitária, 1986

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. p. 225-245.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. Livro II. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013

_____. **Per una Ontologia dell'Essere Sociale**. Roma: Riuniti, 1981. v. 2.

MARX, K.; ENGELS, F.. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

_____. **Crise Estrutural do Capital**. São Paulo, Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Plano Territorial de Desenvolvimento rural sustentável: Vale do Jiquiriçá**. Brasília: SDT/SEPLAN/INGÁ, [S/D]. Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais – PRONAT.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO GESTÃO. **Síntese de Indicadores Sociais**. IBGE, Rio de Janeiro, 2017.

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 - RS, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C. **Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo –**

UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MARTINS, Maria de F. Almeida. (Orgs.). Educação do Campo: desafios para a formação de professores. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.185- 197. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)

MOLINA, M. C. & SÁ, L. M. **Licenciatura em Educação do Campo.** in: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2011, pp 466-472.

MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições do PRONERA à educação do campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: Campo –Política Pública – Educação.** In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Memória e história do PRONERA: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 29-63

MOLINA, M. C. & HAGE, S. M. **Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo.** RBPAE, Goiânia – GO, v. 32, n. 3, p. 805 – 828, set./dez. 2016

MST. **Dossiê MST Escola – documentos e Estudos 1990 – 2001.** São Paulo: Iterra, 2005.

NEVES, L. dos S. **A educação rural em Minas Gerais e o contexto da implantação da escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza (1947-1951).** Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação. João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017

NETTO, Jose Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, A. B. S. **Formação da consciência de classe em si e para si.** In: BERTOLDO, E. MOREIRA, L. JIMENEZ, S. Trabalho, Educação e Formação Humana frente à necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

OLIVEIRA, I. R. de. **Pedagogia da Alternância no PROEJA: percursos e práxis em Campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2016. 289 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OXFAM. **Terrenos da desigualdade: Terra, Agricultura e Desigualdades no Brasil Rural.** Brasil, 2016.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez, 1986.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUEIROZ, J. B. P. de. **O Estado da Arte da Alternância no Brasil**. In: BEGNAMI, João Batista & DE BURGHGRAVE, Thierry (Orgs). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013, p. 137-165.

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

SANTOS, Milton. **“A rede urbana do Recôncavo”**. In: BRANDÃO, Maria de Azevedo (org.). *Recôncavo da Bahia; sociedade e economia em transição*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado; Academia de Letras da Bahia; Universidade Federal da Bahia, p. 59-100. 1998 [1959]

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Histórico do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB**. Amargosa-BA: UFRB, Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, 17 de fevereiro de 2018. (Digitado, texto não publicado)

SANCHEZ VASQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2.ed.-Bueno Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.448p.

SANTOS, C. E. F. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Tese de doutorado, UFBA, 2011.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DA BAHIA. **Estudo de Potencialidades econômicas do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá**. 2017

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DA BAHIA. **Estudo de Potencialidades econômicas do Território de Identidade Recôncavo**. 2016

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia**. 2017

SILVA, Lourdes Helena da. **Novas faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo**. In: BEGNAMI, João Batista & DE BURGHGRAVE, Thierry (Orgs). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013, p. 167-179

SILVA, Elenara Ribeiro da. **O Instituto de Agroecologia Latino Americano Amazônico como espaço em construção permanente**. 2016. 231 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2016

SOUZA, H. G. **Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?** (Dissertação de Mestrado, UFMG, 2013).

STÉDILE, João Pedro e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **O agronegócio X agricultura familiar e a reforma agrária.** Brasília: Concrab, 2004.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital.** 3ª ed. Ver. ampl: Instituto Lukács, 2016, p. 55.

UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias do Centro de Formação de Professores.** Amargosa, 2013.

_____. **Documento de Reformulação do Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias do Centro de Formação de Professores.** Amargosa, 2018.

VENDRAMINI, Celia. **A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético.** In: COUTINHO, A. F. Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo. São Luís: Edufma, 2009.

_____. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do campo.** Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p.121-135, 2007.

VIANA, M. L. D. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: uma estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB.** Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão - SE, 2011.

VIEIRA, Leonice Chaves. **A Pedagogia da Alternância do Curso em Agroecologia: um estudo de caso no IFSul.** 2017. 197 f. Dissertação (Mestrado Profissional) -Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Pelotas -RS, 2017.

WILLIAMS, Raymond. **Marxism and Literature.** London: New Left Books, 1977.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y literatura.** Barcelona: Ediciones Península, 2000, 2. Ed.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS ENTRE 2008-2018, POR ASSUNTO.

Assuntos	Tipo de publicação	Título das publicações	Ano de publicação
Educação do Campo no Ensino Superior	Tese	EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGO ENTRE O POPULAR E O CIENTÍFICO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PRONERA/UFPB	2016
	Dissertação	Do assentamento a universidade : a mulher camponesa no ensino superior Formação superior de educadores do campo: análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB	2009
		A 1ª turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB (2007-2011): contribuições para o desenvolvimento nos assentamentos	2011
		Pelo direito de estudar : A 1a turma de direito do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)	2013

		Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais: análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais	2013
		Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do campo da UFS (2008/2012)	2015
		Discursos que revelam o letramento acadêmico na (RE) constituição identitária dos educandos da licenciatura em Educação do Campo	2015
		Educação popular e educação do campo: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no curso de pedagogia – educação do campo/UFPB	2016
		Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo.	2011

Licenciatura em Educação do Campo	Tese		
		Licenciatura em Educação do Campo: contradições, limites e possibilidades para a emancipação na formação de educadores	2016
		Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis : análise da atuação dos egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	2017
	Dissertação	Uma investigação sobre a Licenciatura da Educação do Campo habilitação em Matemática tratada com base na Educação Popular	2018
		Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de licenciatura em educação do campo no polo de Castanhal/PA	2013
		Os desafios da licenciatura em educação do campo no IFPA - campus de Abaetetuba/PA	2014

Alternância e ensino superior	Tese	EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGO ENTRE O POPULAR E O CIENTÍFICO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PRONERA/UFPB	2016
		Construção do conhecimento e a reafirmação do território: a contribuição da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	2013
	Dissertação	Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia PRONERA/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular	2011
		A pedagogia da alternância no bacharelado em agronomia com ênfase em agroecologia e sistemas rurais sustentáveis (ProNERA/UFSCar): o campo e a universidade como territórios educativos	2013

APÊNDICE 2. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM DISCENTES DO CURSO

Identificação - Nome, ano de ingresso no curso, Onde mora (assentamento, acampamento, comunidade ou cidade)

1. Você percebe se existe relação dos conteúdos disciplinares com a história da luta pela terra e a sua realidade? Cite exemplos.
2. Você conhece, participa ou já participou de algum movimento social do campo, ou conhece o propósito da existência desses movimentos sociais e sindicais ligados ao meio rural? Cite alguns.
3. Para você, qual é o papel dos movimentos sociais e sindicais do campo junto às Licenciaturas em Educação do Campo?
4. Você considera que o trabalho e a terra podem ser matrizes de referência para a organização do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRB? Fale sobre essa questão
5. Qual a sua compreensão sobre o Tempo Universidade e Tempo Comunidade e como era/é organizado na LEDOC/CFP?
6. Fale sobre o fato do curso ser organizado em alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Essa estrutura de algum modo influencia/influenciou no seu ingresso em um curso de nível superior? Por quê?
7. Você percebe se a Formação em Alternância na LEDOC, possibilita ações contra-hegemônicas? Em caso afirmativo, quais?
8. Quais as dificuldades encontradas no trabalho em regime de Alternância na LEdoC?
9. Em sua opinião, a organização do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade na LEdoC oferece/ofereceu elementos que o ajudam/ou o ajudaram a fazer uma leitura crítica de sua realidade? Cite exemplos

10. Em sua opinião, a organização do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade na LEDOC oferece/ofereceram elementos que o ajudam/ou o ajudaram a participar ativamente da vida de sua comunidade e/ou escola? Cite exemplos. Em caso negativo como poderia ser?

11. O que você sabe sobre auto-organização dos estudantes? Ela é considerada no processo formativo da LEDOC?

12. Quais os desafios da alternância na LEDOC?

APÊNDICE 3. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM DOCENTES DO CURSO

Identificação: (Nome, Formação Acadêmica, Ano de ingresso no curso)

1. Antes de ingressar no curso, já tinha experiência com a Educação do Campo?

2. Quais são os objetivos/finalidade da formação em alternância na LEdoC/CFP?

3. Como você percebe a produção de conhecimento na LEdoC?

4. Qual a sua compreensão de formação por área de conhecimento e o que você pensa sobre a formação por área da qual você é professor?

5. Qual a sua compreensão sobre a relação teoria e prática na Licenciatura em Educação do Campo?

6. Em suas aulas, você procura estabelecer relação entre teoria e prática? Fale sobre algumas metodologias utilizadas nesse sentido. Em caso negativo: como poderia ser?

7. Qual a sua compreensão sobre o Tempo Universidade, Tempo Comunidade e Tempo Socialização? E como são esses tempos na LEDOC/CFP?
8. Na sua opinião, a LEDOC/CFP oferece atividades que possibilitem o processo emancipatório dos estudantes? Comente sua resposta.
9. Quais as dificuldades enfrentadas na prática da Alternância na LEDOC/CFP?
10. Em sua opinião, a organização do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade na LEDOC/CFP oferece elementos que dão condições aos estudantes de participar ativamente da vida da comunidade e da escola de inserção? Em caso afirmativo cite alguns exemplos. Em caso negativo, como poderia ser?
11. Como você percebe a relação da conjuntura política atual e o curso da LEDOC?
12. Como é a relação entre universidade, comunidades e movimentos sociais na LEDOC/CFP?
13. Você percebe se a alternância possibilita ações contra-hegemônicas? Se sim, quais?
14. Para você como deve ser o professor da escola do campo e como a licenciatura pode contribuir para a formação desse perfil docente?
15. Quais os impactos de um curso como este na universidade?
16. Quais os elementos da alternância que você identifica que contribuem no processo de formação de educadores o campo comprometidos com a transformação da realidade?
17. Quais os desafios da alternância na LEdoC?

APÊNDICE 4. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM EGRESSOS DO CURSO

FORMULÁRIO EGRESSOS

Nome:

Ano de ingresso na LEdoC/CFP:

Comunidade/Local onde mora:

Qual o tipo de trabalho que realiza atualmente?

É vinculado a algum movimento social/sindicato/instituição ou organização? Se sim, qual?

1. Para você, qual é a finalidade da Alternância na LEdoC/CFP?

2. Como você classifica a Alternância que é desenvolvida na LEdoC/CFP?

3. Em que medida a formação na LEdoC/CFP está contribuindo para sua prática profissional atualmente?

4. Em que medida o curso da LEdoC contribuiu para a qualificação das práticas educativas, capaz de promover mudanças na sua organização, comunidade, escola ou movimento de origem?

5. Quais os elementos da alternância, você identifica terem contribuído no seu processo de formação enquanto educador/a do campo?

6. Para você, quais os principais desafios colocados pela conjuntura, para o curso da LEdoC/CFP?