

MANUELLI KÖLLN

**DA SEMENTE À FLOR: EMERGÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2016

*Aos meus pais e meu irmão, o pouco que
pude fazer para honrar sua luta e nossa
união. Porque sem vocês há muito
menos de mim.*

*Ao New, por juntar sua vida à minha
para transformar duas famílias em três.*

“Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.”

(Carlos Drummond de Andrade)

AGRADECIMENTOS

Aos meus maravilhosos e indescritíveis *pais-amigos*, *Loiva* e *Vilmar*, porque faltariam letras, páginas e tinta pra agradecer a sorte de ter nascido filha de pessoas como vocês. Por todo o diálogo, companheirismo, apoio. Pelo elo ao campo. Por sua luta. Pelo exemplo, sem nenhuma hipocrisia. Por nunca se colocarem como infalíveis, mas seres humanos incompletos que, numa jornada compartilhada com os filhos, foram se construindo, desconstruindo e depois reconstruindo diversas vezes. Obrigada pelo amor e pelo amparo. Obrigada por existirem comigo.

Ao *Leozinho*, meu irmão querido e de coração gigante que eu tanto admiro, por compartilhar comigo da sorte de nascer em um lar de amor e união, me dando sempre todo o apoio e amparo necessário, sendo meu fiel escudeiro e me dando seu computador, sem o qual essa dissertação jamais teria sido concluída.

Ao *New*, paixão do seu amor, por ser a surpresa mais importante e apaixonante da minha vida, meu acaso mais bonito e meu presente-futuro mais sonhado. Sonhei com você a vida inteira e quando veio trouxe cores novas e vibrantes ao meu olhar para o mundo. Por toda a compreensão, apoio, admiração e companheirismo, muito obrigada.

À tia *Lisa*, minha quase-irmã, pelo exemplo de dedicação, inteligência e perseverança, além da amizade sempre presente.

À *Lady* e ao *Allysson*, que se tornaram uma extensão da minha família, pela acolhida cheia de carinho, pescarias, conversas de boteco e chutes no balde.

Aos tios, tias e primas, pelo amparo.

À *Pri*, por me ensinar ao longo de nossas vidas que é possível ter um coração que bate fora do nosso corpo e que pode andar por aí, em qualquer parte do mundo. Por dividir comigo uma história e me lembrar sempre que o mundo precisa ser um lugar melhor, com menos sofrimento. Por ser a irmã que não tive de sangue, mas tenho de coração.

À *Dani*, à *Gabe*, à *Maísa K.* e à *Maísa S.*, por serem já nas nossas origens de meninas do interior o melhor exemplo de mulheres maravilhosas que eu posso ter ainda hoje o prazer em chamar de amigas.

À *Paty*, pela cumplicidade e amparo mútuo nestes tão bonitos e tão difíceis anos de Viçosa. Por dividir comigo um mesmo sonho e construirmos juntas trajetórias pela educação.

Ao *Felipe*, por ser e existir sempre em mim, desde as primeiras palavras e o primeiro abraço.

Ao *Fer*, pela amizade, teto, terere madrugal, músicas e leituras. Por torcer sempre por mim reciprocamente.

À *Lau*, pelo carinho e admiração recíproca, pelas conversas profundas, loucuras e risadas.

À *Louise*, à *Bia*, à *Tawani*, à *Jéssica*, à *Ana* e à *Lillian*, amigas que fiz nessa caminhada e que foram, cada uma à sua maneira, singulares e importantíssimas para que eu conseguisse seguir meus caminhos sorrindo.

Ao *Hitch* trombadinha, por encher meu coração de ternura e me reaproximar do amor genuíno que não pede nada em troca.

À professora *Idalice Pavan Zamin*, minha primeira e mais importante influência para o desabrochar de um mundo de amor pela leitura, pela escrita e pela educação. Nunca tive a oportunidade de lhe agradecer, tampouco dizer o quanto sua atuação fez diferença para a minha vida, até hoje. Se hoje sou educadora, em grande parte é para homenageá-la.

Ao meu orientador *Marcelo*, por todos estes anos de trabalho, conversas e lanches, me incentivando, acolhendo e compreendendo sempre meus momentos. Pelo timing compartilhado, horizontalidade e valorização da dimensão humana na produção do conhecimento. Obrigada por ser essa pessoa tão bacana! E obrigada por acreditar em mim.

Ao mestre *Willer*, pelas tão importantes reflexões como coorientador e “desorientador” no sentido mais lindo, tentando dar vazão à minha poesia ainda tão sufocada.

À professora *Ana Louise Fiuza*, pela troca de ideias sobre diferentes perspectivas do rural, pela compreensão e pela admiração que me fez sentir.

Aos professores e professora da banca, especialmente os ainda não mencionados *Júlia Benzaquen* e *Carlos Mosquera*, pelas contribuições trazidas a esta dissertação e ao meu aprendizado.

À professora *Laura Pronsato* pelas importantes sugestões feitas ao projeto desta pesquisa.

Às professoras e aos professores do Departamento de Educação (DPE) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFV, pelos ensinamentos.

Às colegas e aos colegas da *PED 2010*, pelos bons momentos.

Aos *colegas do PPGE*, pela “nuvenzinha cinza” compartilhada.

Aos *professores e às professoras da LICENA*, pela acolhida e confiança, especialmente ao *Marcinho*, pela ajuda, disponibilidade e pelas contribuições à dissertação na banca de Seminário.

Aos funcionários do DPE, da LICENA e do PPGE, especialmente *Eliane, Naiany, Felipe, Máisa, Mayara e Wagner*, pela simpatia e por estarem sempre prontos a ajudar.

Finalmente, aos *educandos da LICENA*, especialmente à *Raquel*, por terem me recebido tão bem e me mostrarem que outra educação é mais desejável e possível do que eu imaginava.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	viii
RESUMO.....	xi
ABSTRACT	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. PENSANDO A EMANCIPAÇÃO SOCIAL, A EDUCAÇÃO E AS ALTERNÂNCIAS EDUCATIVAS NO SÉCULO XXI	15
1.1. Emancipação social na transição paradigmática	15
1.1.1. A educação para a emancipação.....	25
1.2. Alternâncias Educativas como possibilidade de educação emancipatória	30
CAPÍTULO 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	42
CAPÍTULO 3. A EMERGÊNCIA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	47
3.1. Botão de flor: o processo inicial de implementação da LICENA	59
3.1.2. Acolhendo as sementes: primeiro Tempo-Escola	68
3.1.3. Plantando diversidades: segundo Tempo-Escola	97
3.1.4. Observando problemas: terceiro Tempo-Escola	115
3.1.5. Compartilhando a colheita: quarto Tempo-Escola.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
- CEASA – Central de Abastecimento de Hortifrutigranjeiros
- CEE/UFV - Centro de Ensino de Extensão da Universidade Federal de Viçosa
- CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância
- CEPE/UFV - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Viçosa
- CFRs - Casas Familiares Rurais
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CTA/ZM – Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata Mineira
- EFAs - Escolas Família Agrícola
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
- FAE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
- FAPEMIG - Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
- FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
- FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

IES – Instituições de Ensino Superior

IHAMA - Instituto de Homeopatia na Agricultura e Ambiente

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISAVIÇOSA - Instituto Socioambiental de Viçosa

LEDOC - Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LICENA - Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC – Ministério da Educação

MFRs - Maisons Familiale Rurales

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OBEDUC-UFV/UEMG/UFSJ – Observatório da Educação realizado em parceria entre a Universidade Federal de Viçosa, a Universidade Estadual de Minas Gerais e a Universidade Federal de São João del Rei

ONGs – Organizações Não Governamentais

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNMFR - União Nacional das Maisons Familiaes Rurales

PPGE/UFV - Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa

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

PROEXT – Programa de Extensão Universitária

PRONACAMPO - Política Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro

SAAE – Serviço Autônomo de Água e Esgoto

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação

SESU – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

RESUMO

KÖLLN, Manuelli, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2016. **Da semente à flor: emergências emancipatórias na Licenciatura em Educação do Campo da UFV.** Orientador: Marcelo Loures dos Santos. Coorientador: Willer Araújo Barbosa.

Construída por intensa mobilização social, a Educação do Campo busca consolidar políticas públicas e ações comunitárias de educação que reconheçam, construam e trabalhem em sintonia com os conhecimentos dos povos do Campo e promovam uma conscientização social global e a autonomia dos sujeitos sociais pela via da emancipação. No Brasil, uma das suas conquistas foi a implementação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), que tem como um de seus princípios as Alternâncias Educativas e que garantiu a criação da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (LICENA) iniciada em 2014. Tendo isso em vista, esta pesquisa visou compreender o modo como realizou-se o processo inicial de implementação desta Licenciatura, analisando-o a partir de suas relações com o conceito de emancipação social na forma como abordado por Boaventura de Sousa Santos. Para tanto, realizou-se um Estudo de Caso qualitativo a partir de observações participantes junto às reuniões de planejamento pedagógico e às atividades realizadas em seu primeiro semestre, especialmente àquelas denominadas Colocação em Comum. Complementarmente, consultou-se documentos de registro da equipe de professores. Concluiu-se nas análises que a LICENA constituiu-se, naquele momento, como uma emergência emancipatória promotora de ações que tiveram relações com as dimensões ética, política e estética do novo senso comum, fortaleceram o conhecimento-emancipação e promoveram a tradução intercultural e a ecologia de saberes. Assim, acredita-se que a LICENA seja um movimento educativo realizado a partir de uma

epistemologia alternativa, guardando relações estreitas com as prerrogativas da promoção da emancipação social na transição paradigmática.

ABSTRACT

KÖLLN, Manuelli, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2016. **From seed to flower: emancipatory emergencies in Rural Education Graduation at Federal University of Viçosa** . Adviser: Marcelo Loures dos Santos. Co-adviser: Willer Araújo Barbosa.

Built by intense social mobilization, the Rural Education seeks to strengthen public policies and community education actions that recognize, build and work in harmony with the knowledge of the rural people and promote global social awareness and autonomy of social subjects by means of emancipation. In Brazil, one of his achievements was the implementation of the Program of Support for Higher Education in Rural Education Graduation (PROCAMPO) who have as one of its principles the Alternancy Education and ensured the creation of the Rural Education Graduation on Federal University of Viçosa, started in 2014. Bearing this in mind, this research aimed to understand how there was the initial implementation process of this Graduation, analyzing its relations with the concept of social emancipation in the way approached by Boaventura de Sousa Santos. Therefore, we carried out a qualitative case study per participant observations with the educational staff meetings and activities in their first semester, especially those called Startup Common. In addition, were used registration documents of the teaching staff. It was concluded in the analysis that LICENA constituted, at that time, as a emancipatory emergency it promotes actions that had relations with the ethical, political and aesthetic dimensions of the new common sense, strengthened knowledge-emancipation and promoted intercultural translation and ecology of knowledge. Thus, we believed that LICENA is an educational movement performed from an alternative epistemology, keeping close relations with the prerogatives of the promotion of social emancipation in the paradigmatic transition.

INTRODUÇÃO

A história do campo no ocidente é marcada por desigualdades de distribuição agrária, conflitos ideológicos e políticos em torno do sistema produtivo agrícola, bem como por representações de separação entre rural e urbano. Esta conjuntura está ligada ao processo de desenvolvimento da urbanização que se inicia com a Revolução Industrial, e que tem como consequências o êxodo das populações do campo para a cidade e sua exclusão social (SANTOS, 1998; LEFEBVRE, 2008; CASTELLS, 2009).

No Brasil, os processos de industrialização e urbanização foram mais tardios e começaram a se intensificar entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Neste período, como em todo o período colonial e republicano, optou-se pela modernização da agricultura através do incentivo à grande propriedade e empresa rural em detrimento da agricultura familiar, tornando este o único modelo proposto para a atividade agrícola e acesso aos benefícios das políticas públicas (WANDERLEY, 2009). Esta opção não era a única possível e foi amparada, segundo Wanderley (2009, p. 36), “mais do que em razões econômicas ou técnicas, em razões político-ideológicas”, visto que em outros países, especialmente nos ditos desenvolvidos, houve

o reconhecimento de que as unidades familiares de produção não são incompatíveis com o desenvolvimento agrícola, isto é, de que são capazes de transformar seus processos de produção, no sentido de alcançar novos patamares tecnológicos que se traduzam em maior oferta de produtos, maior rentabilidade dos recursos produtivos aplicados e plena valorização do trabalho. (WANDERLEY, 2009, p. 36)

Sendo assim proposto, o processo de modernização brasileiro acabou então por expulsar a maioria dos trabalhadores rurais não-proprietários e inviabilizar a reprodução de um campesinato estável (WANDERLEY, 2009). O trabalhador do campo passou a ser visto como inexistente ou, quando existente, um sujeito isolado e atrasado social, cultural e economicamente (QUEIROZ,

1973). Era portanto impossível de ser reconhecido como um ator do progresso social, pois a ele

eram atribuídas práticas e atitudes que os conduziam a sua própria miséria e isolamento: pouco interessados em ampliar seu processo produtivo, limitar-se-iam a obter pelo seu trabalho o estritamente necessário à subsistência imediata; avessos a riscos, evitariam enfrentar as vicissitudes do mercado; fechados em seu próprio mundo, recusariam a influência das escolas. (WANDERLEY, 2009, p. 37)

Esta compreensão residual do campo se encontra ainda recentemente no modo como as políticas e práticas educacionais brasileiras vêm sendo construídas, direcionadas, predominantemente, às populações urbanas (CNE/CEB 26/2001). Dados de 2007, levantados pelo INEP, registraram que os 30,8 milhões de brasileiros que viviam no campo encontravam-se em séria desvantagem em relação à população urbana em termos de acesso e qualidade educacional: 29,8% da população adulta do meio rural era analfabeta, enquanto este mesmo índice era de 8,7% para a população adulta urbana, além do enfrentamento de dificuldades de diversas ordens como a escassez de infraestrutura, de acesso às escolas, de formação de professores, bem como um currículo que privilegiava (e privilegia) uma concepção urbana de educação e desenvolvimento, desconectado dos interesses, necessidades e cultura da população do campo (INEP, 2007). Mais recentemente, estudos reafirmaram a desvinculação do currículo à necessidade da população do campo (UNICEF, 2012), além de constatar que o campo brasileiro enfrenta um dos maiores índices de risco de abandono à escola, baixíssima frequência (17,7% dos jovens em idade escolar), crescente e ostensivo fechamento de escolas (mais de 37 mil escolas rurais fechadas nos últimos quinze anos, segundo dados do Censo Escolar).

Embora essa compreensão seja a dominante, outra concepção sobre o campo e seu povo vem sendo consolidada progressivamente, consensuada sobre o reconhecimento de sua capacidade produtiva e sua diversidade, sendo esta população rural brasileira formada pelos

pequenos ou médios agricultores, proprietários ou não das terras que trabalham; os assentados dos projetos de reforma agrária; trabalhadores assalariados que permanecem residindo no campo;

povos da floresta, dentre os quais, agroextrativistas, caboclos, ribeirinhos, quebradeiras de coco babaçu, açazeiros; seringueiros, as comunidades de fundo de pasto, geraizeiros; trabalhadores dos rios e mares, como as caiçaras, pescadores artesanais; e ainda comunidades indígenas e quilombolas. (WANDERLEY, 2009, p. 40)

Estes sujeitos, sob o prisma dessa nova compreensão, formam o campesinato que corresponde a

uma forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros. A ele corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura. (WANDERLEY, 2014, p. 01)

Segundo Wanderley (2009), esta compreensão tem orientado ações que visam fortalecer suas particularidades, identidades e direitos ao mesmo tempo que têm buscado fortalecer o entendimento de sua condição coletiva como de agricultores territoriais pelo entendimento de que, apesar das diferenças, são todos grupos sociais que têm como referência o patrimônio familiar e o pertencimento à comunidade rural.

Assim, tem se intensificado a força dos movimentos sociais como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2008) e as experiências de enfrentamento, em busca de uma maior autonomia dos povos do campo, e sua incorporação às políticas públicas brasileiras e estrangeiras, especialmente nos últimos 25 anos. Estas experiências introduzem o enfoque territorial, o incentivo à cooperação produtiva e à organização coletiva dos atores sociais com sua participação na influência a processos decisórios. Propõem, ainda, a criação de políticas voltadas à agricultura familiar e ao desenvolvimento local, bem como a tentativa de integração entre elas (HESPANHOL, 2008).

Os movimentos sociais, dos quais os citados acima são um exemplo, vêm sendo abordados teórica e empiricamente sob diversos enfoques, especialmente no último século, com especial destaque do enfoque marxista que aborda os movimentos sociais sob a perspectiva contra-hegemônica. Embora nas últimas

décadas uma série de estudos aponte para a crise e transformação dos movimentos sociais ante os limites da leitura marxista sobre a emergência de novas questões e atores sociais (SANTOS, 2002; PALUDO, 2001; GOHN, 2002), há uma concordância entre estes autores no que se refere ao papel dos movimentos sociais como alternativa ao modelo capitalista. Nesse sentido, os movimentos sociais são considerados como espaço da inovação e de criatividade sociais.

Para Gohn (2002), os movimentos sociais brasileiros nas últimas duas décadas do século XX tiveram uma inquestionável contribuição para o processo de democratização do país, considerando como tal a participação direta da população na discussão das políticas públicas junto ao Estado a partir dos anos 1990.

Segundo Petersen e Almeida (2006), o contexto de transformação deste período guarda especificidades pois, embora os esforços de enfrentamento sejam observados em toda a história de nosso país, estão cada vez mais conectados entre si, favorecendo, no que diz respeito aos movimentos do campo, (1) a interação entre estratégias e ações locais/regionais, nacionais e globais; (2) a produção de consensos políticos de enfrentamento ao padrão hegemônico de organização técnica e socioeconômica do campo, bem como (3) a emergência de processos sociais de inovação denominados pelo termo “movimento agroecológico”, que é um movimento de expressão nacional que articula em redes os processos sociais locais/regionais autônomos voltados para a inovação agroecológica¹.

Tendo isso em vista, estes movimentos sociais podem ser interpretados como agentes de resistência ao que existe e que oprime, e de aposta na construção da emancipação social (BENZAQUEN, 2012) segundo a compreensão de que “a aposta é a metáfora da construção precária, mas minimamente credível, da

¹ A Agroecologia, segundo Guhur e Toná (2012, p. 59), “constitui, em resumo, um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) “que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (Leff, 2002, p. 42)”.

possibilidade de um mundo melhor, ou seja, a possibilidade de emancipação social [...]” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 45).

O histórico dos movimentos sociais do campo trouxe consigo o incremento gradual do debate sobre modelos educacionais subjacentes, construídos desde meados do século XX em experiências de Educação Popular (BRANDÃO, 2002; PAIVA, 1987), nas Comunidades Eclesiais de Base (PETERSEN; ALMEIDA, 2006), nas Escolas Famílias Agrícolas (NOSELLA, 1977; GIMONET, 1999) e nas Casas Familiares Rurais (SILVA, 2012), nas escolas de acampamentos e assentamentos do Movimento Sem Terra (CALDART, 2004), dentre outras.

Dáí emerge a concepção de Educação do Campo contra-hegemônica que temos hoje, gerada a partir da organização de agentes da sociedade civil inspirados por concepções e ações de educação como estas, especialmente movimentos sociais e sindicais do campo em todo o Brasil, como Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e entidades associadas a ela, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (Resab) e o conjunto de Centros de Formação por Alternância (Cefas). O conceito de Educação do Campo, portanto, passa a ser utilizado para designar uma educação destinada às populações rurais que busca se diferenciar, tanto teórica como politicamente, da concepção de Educação Rural.

Segundo Molina e Jesus (2004), em suas correntes mais conservadoras, a concepção de Educação Rural atual desconsidera a realidade com a qual se propõe a trabalhar, dada a sua origem na lógica do latifúndio empresarial, do controle político urbano sobre a terra e sobre aqueles que nela vivem e trabalham, acentuados com o desenvolvimento do capitalismo. Acredita-se que essa educação incorpora, ainda, princípios e valores que não se vinculam à cultura e à familiaridade com que os sujeitos sociais do campo lidam com a terra, água, florestas, cultivos e pesca, tendo em vista uma convivência humana diferenciada com a natureza e com outros seres humanos em comparação ao que ocorre nas cidades (MOLINA e JESUS, 2004).

O termo “campo” nasce como marco conceitual que teve sua culminância no Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997 e promovido pelas entidades MST, UNB, UNESCO, UNICEF e CNBB, e que teve como finalidade ampliar o debate nacional sobre a educação do meio rural, levando em conta o contexto do campo em termos de cultura específica, com uma maneira própria de ver e de se relacionar com o tempo, com o espaço e o meio ambiente, de viver, de organizar a família e o trabalho (KOLLÍNG; NERY; MOLINA, 1999, p.14). A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o surgimento da expressão “Educação Básica do Campo” ocorrem em seguida, no contexto de organização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ambos no ano de 1998. Em seguida, houve a consolidação da expressão “Educação do Campo” a partir das discussões do Seminário Nacional de Brasília, em 2002 (CALDART et al, 2012), e do Movimento Nacional de Educação do Campo que contribuiu para a proposição das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” também em 2002. Só alguns anos mais tarde, quando da publicação da Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008, a atual concepção de Educação do Campo aparece em um documento oficial normativo pela primeira vez (MUNARIM, 2008).

Desde então, a expressão Educação do Campo vem sendo utilizada por estes grupos para designar uma Educação Básica, sob responsabilidade do Estado, destinada às populações do campo. Assim, Educação do Campo assume o sentido de educação ao mesmo tempo universal e voltada às especificidades, identidades e busca pela autonomia dos povos do campo, sem dicotomizar cidade-campo, compreendendo-os segundo uma relação de complementaridade. Sua compreensão passa pelo entendimento, por parte dos movimentos sociais, de que a luta pela democratização e direito à educação é um acúmulo de lutas dos trabalhadores em geral contra as desigualdades e opressão. Desta forma, Educação do Campo não é concebida apenas para o rural, mas para um campo que está em comunhão com a cidade (ARROYO, 2006; MUNARIM, 2010). Pretende-se dar

acesso ao que é “universal”, global, em termos de conhecimentos historicamente construídos. No entanto, propõe uma abordagem mais acurada do que é particular na cultura rural. Assim, valoriza-se o que, apesar da convivência com o que é urbano, não deixa de guardar especificidades. Vai além, portanto, de uma dimensão puramente cultural, estando diretamente ligada a um projeto diferenciado para o campo brasileiro de modo amplo. Traz consigo o discurso de um projeto para o campo brasileiro como um todo, envolvendo questões ligadas à estrutura fundiária e à organização produtiva diferentes daquilo que vem sendo implementado pelos agentes hegemônicos do capitalismo agrário.

Constrói-se, desta forma, uma noção de educação pública pautada nos interesses da sociedade civil organizada, em contraponto à educação pública estatal que historicamente marca a implementação de políticas públicas educacionais no Brasil.

Um exemplo da reconquista deste estrato da sociedade civil sobre seus direitos ocorre no primeiro período após a redemocratização do país, na década de 1990, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 2, Título V, Capítulo III, Seção I, passa a dispor que

Artigo 28º - Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]. (Lei Nº 9.394, de 20/12/1996, Dou de 23/12/1996)

Além desta, outras conquistas foram forjadas no que diz respeito à implementação de políticas públicas de educação para/no/do campo a partir da primeira década dos anos 2000, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que instituem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo; o reconhecimento dos dias letivos do Tempo-Escola e Tempo-Comunidade das instituições que atuam com a Pedagogia da Alternância, a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em

muitas Universidades e Institutos do País; a Política Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), sendo este último o programa que garantiu a criação da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, lócus de nossa pesquisa.

O PROCAMPO, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação, incrementou a expansão da Educação Superior do Campo na área da formação de educadores ao criar 42 (quarenta e duas) Licenciaturas em Educação do Campo em Instituições de Ensino Superior (IES) de várias localidades do Brasil a partir de 2007².

No âmbito do PROCAMPO, estas Licenciaturas devem estar voltadas para a formação de professores que atuam/atuarão no campo e aos povos do campo, especialmente aqueles envolvidos com movimentos sociais, uma vez que a Educação do Campo pressupõe que seus educadores devam estar vinculados às lutas dos povos do campo, capacitados para a compreensão das contradições econômicas e sociais enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, bem como para a construção de práticas educativas que os instrumentalizem a enfrentar e superar tais contradições (MOLINA; SÁ, 2011).

Desta forma, em sua proposta oficial, objetivam a formação de educadores que possam atuar tanto na docência, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, quanto na gestão de processos educativos escolares e comunitários do campo. Para tanto, devem apresentar três características básicas: formação por área do conhecimento (Linguagens - expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura; ou Ciências Humanas e Sociais; ou Ciências da Natureza; ou Matemática e Ciências Agrárias); protagonismo dos educandos e

² “Antes de instituir-se oficialmente, o Procampo tem sua proposta formativa executada a partir de experiências-piloto desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe” (MOLINA; SÁ, 2011).

educandas e suas comunidades; e organização dos tempos e espaços em Alternância, ou seja, integrando suas atividades entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, entendendo-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas (ANTUNES-ROCHA, 2010).

Tais características têm por objetivo possibilitar uma formação que rompa com o isolamento disciplinar por meio da “multi e da interdisciplinaridade, utilizando a diversidade e a inovação como princípios teórico-metodológicos de produção de conhecimento.” (MEC, 2009, p. 4 apud SANTOS, 2013), vinculando a cultura e as lutas sociais daqueles que vivem e trabalham no campo ao seu próprio fazer educativo.

Diversas são hoje as experiências em nosso país que decorrem da criação das Licenciaturas em Educação do Campo, estando a produção de investigações a este respeito em franca expansão. Alguns apontamentos podem já ser vislumbrados, especialmente em relação ao papel da Alternância neste processo.

Uma das principais referências para o desenvolvimento do PROCAMPO e das Licenciaturas em Educação do Campo dele decorrentes foi a proposta da FaE/UFMG, iniciada em 2004 e executada em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Em análise da experiência dessa Licenciatura, intitulada LeCampo, Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011) traçam um panorama dos avanços e desafios encontrados no percurso formativo da segunda turma do curso. Segundo as autoras, o projeto desta Licenciatura foi discutido e elaborado em parceria com movimentos sociais, secretarias municipais de educação e uma empresa estadual de extensão rural, iniciando suas atividades no ano de 2008. Dentre vários aspectos, destaca-se a contribuição da Alternância educativa na construção de condições favoráveis ao diálogo entre escola e práticas de trabalho, cultura, religião e lazer das famílias do campo.

Analisando a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEDoC), Molina e Sá (2011) destacam a necessidade de ligação entre a escola e a realidade do contexto em que ocorre o processo educativo, e a necessidade de garantir que o sujeito do campo seja o sujeito do processo formativo, que traz consigo seu conhecimento e a construção histórica da sua cultura. Segundo as autoras, a construção da metodologia da Alternância no contexto da LEDoC vem incorporando princípios integrativos, relacionando o trabalho pedagógico à territorialidade e aos tempos educativos vivenciados pelos povos do campo, condizentes com suas necessidades de formação. Busca-se articular diversas dimensões da vida social tendo em vista a luta pela autonomia da produção camponesa, bem como pela superação da subordinação do trabalho pelo capital. Essa abordagem, segundo analisam, vem permitindo uma resposta mais adequada às necessidades vivenciadas coletivamente nas comunidades dos educandos e educandas.

Estudo análogo a respeito da experiência (também piloto) da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe corrobora as apreciações acima descritas a respeito da alternância no contexto de outras experiências-piloto. No entanto, as denominações usadas são diferentes, afirmando-se que o curso é baseado na Pedagogia da Alternância, realizando a mediação pedagógica através do Tempo Acadêmico e do Tempo Comunidade (JESUS; SANTOS, 2011).

Assim, a partir dessas análises pode-se apreender que um dos grandes diferenciais das experiências das Licenciaturas do PROCAMPO, junto às demais características mencionadas, encontra-se na apropriação e utilização das Alternâncias Educativas³ não apenas como forma de organização curricular, mas também como princípio norteador que pretende devolver a autonomia e o lugar dos sujeitos na construção de seu próprio conhecimento e no desenvolvimento de sua comunidade, uma vez que, como aponta SANTOS (2013, p. 04)

³ Como veremos adiante, a expressão Alternâncias Educativas denota a compreensão de que há, hoje, experiências com princípios comuns mas também modos de ação diferentes da proposta original da Pedagogia da Alternância.

Em todas as propostas há expectativa de que o licenciado, ao ser formado especificamente para atuar nas escolas do campo, contribua na organização do trabalho pedagógico nas escolas e atue em seu entorno, na comunidade em que faz parte. Deste modo, uma das ideias mais difundidas pelos projetos é a de que o educador do campo deve ser formado para além da docência no intuito de ser agente da realização do direito humano à educação e do desenvolvimento social sustentável.

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (LICENA/UFV), em Minas Gerais, foi uma das propostas aprovadas pelo edital do PROCAMPO, do Ministério da Educação, em 2013. Sobre essa Licenciatura, iniciada em 2014 e baseada nos princípios das Alternâncias Educativas, buscou-se compreender o modo como realizou seu processo inicial de implementação⁴, analisando nesta dissertação suas relações com o conceito de emancipação social na forma como abordado por Boaventura de Sousa Santos (1997; 2007; 2009; 2010; 2011).

O interesse que recai sobre a emancipação social advém do histórico apresentado de lutas em torno do Campo e da Educação do Campo, que denunciam o silenciamento e invisibilização a que são submetidos seus sujeitos sociais, as condições objetivas de vida, dificultadas estrutural e conjunturalmente, e a degradação de seu território promovida por práticas predatórias e irresponsáveis em relação ao presente e ao futuro - de que são exemplos o desmatamento, a devastação da fauna e da flora, a expulsão dos povos ligados à terra para a implantação de latifúndios, o uso de agrotóxicos e a produção monocultural, a transgenia e a gradativa extinção de sementes e espécies nativas, etc. Segundo o que professam, estas lutas procuram promover uma conscientização social global e buscam resgatar a autonomia dos sujeitos sociais pela via da emancipação.

Isso considerado, acredita-se que buscar compreender as possibilidades de emancipação engendradas no seio da Educação do Campo, sem perder de vista a

⁴ Utilizou-se o conceito de implementação a partir de sua compreensão usual, em que é “ato ou efeito de implementar”, sendo que “implementar” consiste em “1. Executar (um plano, por exemplo); 2. Levar à prática por meio de providências concretas” (MICHAELIS, 2016).

necessidade de um olhar teórico acurado que sustente e caminhe equilibradamente ao lado da postura militante, mostra-se de vital importância para a efetividade da intenção que encerram.

Sá e Molina (2010, p.76) afirmam que

a educação não pode ser uma bandeira ingênua de luta pela transformação social; que a tarefa atual é marcar um novo território teórico, por meio de um olhar crítico sobre os referenciais teóricos, para construir um novo modo de utilizá-los; que é necessário dialogar com o paradigma marxista sem absolutizá-lo, construindo uma nova epistemologia.

Tendo isso em vista, considerou-se importante o aporte teórico trazido por Boaventura de Sousa Santos acerca da emancipação, uma vez que tem se mostrado como uma importante contribuição de crítica e ao mesmo tempo de diálogo com paradigmas consolidados de reflexão sobre o social e sua mudança. Não se intencionou, aqui, esgotar a discussão acerca da emancipação, e sim apresentar um dos modos possíveis para compreendê-la.

Fruto de um envolvimento muito pessoal e conflitivo com as relações sociais, educativas e econômicas do campo, as questões suscitadas por este intento investigativo têm se feito permanentes em minha trajetória, uma vez que, sendo filha de pequenos agricultores evadidos à cidade pelas causas do êxodo rural, mostrou-se cada vez mais relevante empreender a presente pesquisa. O questionamento que a norteou desde o princípio, embora tenha sofrido diversas adaptações e mudanças metodológicas, buscava respostas sobre a possibilidade de estabelecer rompimentos com as desigualdades, o sofrimento humano, a degradação ambiental e social vividas no campo.

Questionamentos a esse respeito, embora anteriores ao meu ingresso na Universidade, foram sendo agudizados pelas vivências, durante a graduação em Pedagogia na UFV, junto a atividades educativas e extensionistas ligadas às questões do campo e aos movimentos sociais, e especialmente pelas investigações empreendidas desde 2011 junto aos professores Marcelo Loures dos Santos e Willer Araújo Barbosa acerca da emancipação social e a educação no século XXI. De modo destacado, teve uma grande influência sobre a percepção acerca de

minha própria trajetória a pesquisa empreendida enquanto bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Colocamos como objetivo compreender de que modo as ações do Programa TEIA agiam, enquanto práticas pedagógicas, na formação de seus bolsistas, e se era possível falar de uma contribuição desse Programa para a construção de uma Universidade mais democrática e articulada aos saberes alternativos e às premências sociais. Foi concluído que havia de fato uma efetiva contribuição e a formação, nos bolsistas desse Programa, de dimensões importantes para a construção dessa Universidade pretendida.

Com o ingresso no Mestrado e o início das atividades da Licenciatura em Educação do Campo da UFV que, como veremos, emerge em estreita relação com as ações deste Programa TEIA, assumimos como hipótese que suas ações poderiam também demonstrar uma possibilidade de emergências emancipatórias através da educação. Assim, fruto de constantes questionamentos, incursões à teoria, à prática e a mim mesma, apresenta-se esta dissertação.

Com base nas premissas apresentadas, pretendeu-se elucidar, no Capítulo 1, a perspectiva que Boaventura de Sousa Santos sustenta sobre o tema da emancipação social e da educação, além de suas relações com as Alternâncias Educativas, por entender-se que as experiências de educação e sua intencionalidade emancipatória estão perpassadas pela crise de paradigmas a que ele se refere, exigindo novas formas de racionalidade e ação que promovam a mudança desejada. A partir deste enfoque, são expostas as perspectivas do conhecimento-emancipação, da tradução intercultural e da ecologia de saberes, e as dimensões ética, estética e política envolvidas na construção de um novo senso comum necessária à emancipação social, e que parece encontrar correspondências nos princípios e instrumentos das Alternâncias Educativas.

No Capítulo 2, serão apresentados os instrumentos utilizados para compreender a dinâmica de constituição e implementação da LICENA/UFV a partir dos referenciais teóricos utilizados, ou, mais especificamente, que tornaram possível analisar as relações desta dinâmica com as dimensões da construção de

um novo senso comum e as práticas de promoção do conhecimento-emancipação, de tradução intercultural e de ecologia de saberes propostos por Boaventura de Sousa Santos.

Já o Capítulo 3 apresentará a apreciação da proposta, da organização e das atividades pedagógicas desta Licenciatura em seu momento inicial, caracterizando-a a partir da observação participante realizada junto às reuniões da equipe pedagógica, às atividades dos quatro primeiros Tempos-Escola e de documentos disponibilizados pela equipe de professores da LICENA, expondo-se as análises de suas relações com as categorias da emancipação social abordadas.

Por fim, apresentam-se algumas considerações finais acerca das conclusões encontradas e das perspectivas investigativas possíveis.

CAPÍTULO 1. PENSANDO A EMANCIPAÇÃO SOCIAL, A EDUCAÇÃO E AS ALTERNÂNCIAS EDUCATIVAS NO SÉCULO XXI

Neste capítulo, serão abordadas as reflexões existentes sobre o conceito de emancipação social, buscando pensá-la para além das abordagens modernas, especialmente na educação. Será realizada, ainda, uma interpretação sobre o caráter emancipatório das Alternâncias Educativas, base da proposta pedagógica que orienta as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.

1.1. Emancipação social na transição paradigmática

Ao conceito de emancipação tem sido relacionada, no decorrer da história, uma gama variada de significados e abordagens que lhe dão base. Em uma definição geral do Dicionário de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas, apreende-se emancipação como “o ato simples ou complexo pelo qual uma pessoa, classe ou país se liberta do estado de sujeição em que se encontrava anteriormente” (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 1986, p. 389).

No Iluminismo, a partir do século XVII, a emancipação era considerada a grande tarefa da modernidade e consistia em libertar os sujeitos sociais de preconceitos para que pudessem enxergar a “verdade” e a “realidade” (LOPES, 2010). Já na perspectiva liberal clássica, a emancipação estaria diretamente ligada à questão da independência e da liberdade, de não subjugar-se às escolhas do outro, seja individual ou coletivamente. Esta perspectiva foi criticada pelo pensamento marxista, afirmando que esta não deixava claros os modos pelos quais tal subjugação poderia se operar, quais seriam as opções a ela, e tampouco quem seriam os agentes que a enfrentariam (BOTTOMORE, 1993).

A concepção marxista refletia então sobre a ação humana, bem como as restrições e opções relevantes às quais os agentes estavam submetidos, sem tratar da liberdade como uma questão abstrata. Para os marxistas, liberdade estaria ligada à eliminação dos obstáculos, históricos e materiais, perpetrados à

emancipação humana no sentido de que os indivíduos pudessem desenvolver suas habilidades e criar uma forma de associação que propiciasse este desenvolvimento por meio da autodeterminação (BOTTOMORE, 1993).

Assim, em diferentes contextos históricos e sociopolíticos, a emancipação social esteve atrelada a ideais libertário-salvacionistas que a colocavam puramente como um ato de libertação em relação a algo que se opunha à ação libertadora, um “outro” opressor, mas não como um ato de criação de realidades novas e independentes deste “outro” (LACLAU, 2007 apud LOPES, 2010).

Crítico do pensamento moderno, Boaventura de Sousa Santos traz importantes contribuições para a reflexão sobre a emancipação social, desvelando as formas de dominação e regulação instauradas pela modernidade em que se incluem as teorias liberal e marxista, bem como sua superação, dentre as quais demos destaque às propostas que dizem respeito à educação. Estas reflexões, antes de tudo, orientam-se pelo caráter contextual, circunscrito local e temporalmente, de cada movimento pela emancipação:

O que é, afinal, emancipação social? É possível ou legítimo defini-la abstratamente? Se é verdade que não há uma, mas várias globalizações, não será igualmente verdade que não há uma, mas várias formas de emancipação social? Tal como a ciência, não será a emancipação social de natureza multicultural, definível e validável apenas em certos contextos, lugares e circunstâncias, uma vez que o que é emancipação social para um grupo social ou em um dado momento histórico pode ser considerado regulação ou mesmo opressão social para outro grupo social ou em um momento histórico seguinte ou anterior? Todas as lutas contra a opressão quaisquer que sejam seus meios e objetivos são lutas pela emancipação social? É possível emancipação social sem emancipação individual? Emancipação social para quem e para quê, contra quem e contra quê? Quem são os agentes da emancipação social? Há algum agente privilegiado? As forças sociais e institucionais hegemônicas, como, por exemplo, o Estado, podem ser cúmplices ou colaboradores ativos de ações de emancipação social? (...) Corremos o risco de promover a opressão social usando a linguagem da emancipação social? (SANTOS, 2002, p. 23-24)

Tais reflexões do autor são trazidas pela análise crítica da realidade atual, em que se revela a existência de uma crise do paradigma da modernidade caracterizada, no domínio epistemológico, pela crise da ciência moderna, e no domínio societal global, pela crise do processo civilizatório instaurado pela

conjunção entre modernidade e capitalismo (SANTOS, 1997). Segundo o autor, o paradigma da modernidade ocidental, que emerge a partir dos séculos XVI e XVII, vem se apoiando em uma tensão dinâmica entre o pilar da regulação social e o pilar da emancipação social (SANTOS, 2007; 2011).

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado nos termos propostos por Hobbes, de que decorre a verticalidade da obrigação política entre cidadãos e Estado; pelo princípio do mercado, formulado especialmente pelo pensamento de autores como Locke e Adam Smith que, cada um à sua maneira, dão as bases filosóficas a uma lógica de obrigação política entre parceiros de mercado de modo individualista e antagônico; e pelo princípio da comunidade, presente extensivamente na teoria social e política de Rousseau, em que a obrigação política se expressa pela horizontalidade solidária entre associações e membros da comunidade. O pilar da emancipação, por sua vez, assenta-se nas lógicas da racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia, e da racionalidade moral-prática da ética e do direito, na forma como estas três foram definidas por Weber (SANTOS, 2011).

Para Santos (2011), especialmente à ciência, mas também ao direito de forma subordinada, foi progressivamente atribuída a tarefa de gestão reconstrutiva dos excessos e déficits gerados neste tensionamento. Todavia, o dinamismo da tensão entre regulação social e emancipação social vem sendo degradado, desde meados do século XIX, por meio da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, gerando a crise deste paradigma.

Esta crise se expressa no domínio epistemológico pela crise da ciência moderna e, no domínio societal global, pela crise do processo civilizatório. A ciência, convertida em força produtiva com base na hegemonia dos critérios racionais de eficiência e eficácia, foi aos poucos convertida em instância moral suprema que desvaloriza os conhecimentos, culturas, modos de pensar e agir que não estejam de acordo com seu ideário, privando diversos grupos sociais do uso e legitimação de seus saberes perante a sociedade (SANTOS, 2011). No que diz

respeito ao domínio societal global, Santos (1997) acreditava que a crise de regulação social, simbolizada pela crise do Estado regulador e do Estado Providência, corria de par com a crise de emancipação social, simbolizada pela crise dos processos de revolução social instaurados e crise do socialismo enquanto paradigma fundante da transformação social radical.

A crise do paradigma da modernidade funda então a necessidade da busca por uma via crítica alternativa e emancipatória, uma transição paradigmática que estabeleça uma nova forma de viver no mundo e se contraponha ao paradigma moderno dominante. Para tanto, deve fortalecer o pilar da emancipação, uma vez que sua submissão ao pilar da regulação no paradigma moderno vem gerando irracionalidades como a produção de desigualdades, misérias e o risco de catástrofes ecológicas.

Como discutido em trabalho anterior (SANTOS; BARBOSA; KÖLLN, 2013), a direção da transformação social, além de um ato científico, é um ato político que articula a análise científica com o pensamento utópico. Santos afirma que, ao final do século XX, a única utopia real seria ecológica e democrática, embora ainda seja chamada por ele de socialista. Dessa forma, Marx é colocado como ponto de partida para a análise das contradições do capitalismo, que são a predominância do poder social e político do capital sobre o trabalho e sua tendência para crises de superprodução e destruição de suas próprias condições de produção. Embora coloque como positiva a análise global da sociedade capitalista por Marx, além da vontade de utopia que ele instaura, Santos (1997) ressalta que a divisão da sociedade em classes é um dos pontos mais problemáticos dessa teoria. Os embates políticos voltados para transformações significativas não foram conduzidos por grupos diretamente classistas ou vinculados a interesses exclusivamente econômicos. Dessa forma, propõe que se abandonem os agentes históricos únicos, evidenciando as múltiplas faces da dominação e da opressão: “para além de uma causalidade econômica, as classes sociais manifestam-se politicamente, vinculadas a práticas sociais concretas” (SANTOS, 1997).

Para Santos (2007; 2011), a reinvenção da emancipação social exige formas de pensar e agir no mundo transformadoras, orientadas por uma teoria crítica renovada. Trata-se portanto de um processo de transição paradigmática. Sua proposta está orientada por um novo modo de produzir e relacionar com o conhecimento, alinhando teoria e prática social através de uma reflexão epistemológica que se esforce em entender o mundo sob uma perspectiva da diversidade, em detrimento da “racionalidade indolente” da ciência e do mercado, como veremos. Para o autor, essa compreensão ocidental do mundo reproduz, em uma perspectiva global, as desigualdades entre o Norte, que seriam os países ditos hegemônicos, e o Sul, colocando a

(...) capacidade que o Norte tem de negar a validade ou mesmo a existência dos conhecimentos alternativos ao conhecimento científico – conhecimentos populares, indígenas, camponeses etc. – para transformá-los em matéria-prima para o desenvolvimento do conhecimento científico. (SANTOS, 2007, p. 23)

Esta forma de racionalidade deve ser combatida, pois trata-se de uma razão “indolente, preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo” (SANTOS, 1997, p. 25). Por isso, deve-se tentar renovar a teoria crítica a partir de propostas de superação da injustiça social e de busca pela emancipação social através de uma nova racionalidade, pressupondo que “não há justiça global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos” (SANTOS, 2007, p. 40).

A nova racionalidade que fortalece o pilar da emancipação deve basear-se, primeiramente, na compreensão de que não há nem conhecimento geral, nem ignorância geral. Todo conhecimento, segundo Santos (2007), se distingue por sua trajetória, sua localização entre o ponto chamado “ignorância” e o ponto chamado “saber”. Para o conhecimento-regulação o ponto de ignorância é o caos, a realidade que não pode ser controlada, e ordená-la é conhecer, é o ponto de saber. Já o ponto de ignorância do conhecimento-emancipação é o colonialismo, o não

reconhecimento da igualdade do outro e sua transformação em objeto, e o ponto de saber é a solidariedade (SANTOS, 2007; 2011).

Não obstante, o modelo de conhecimento-regulação passou a dominar quando a modernidade ocidental passou a coincidir com o capitalismo e, desta forma, recodificou o conhecimento de emancipação em seus próprios termos. Assim, colonialismo passou a ser ordem e saber, e solidariedade passou a ser caos e ignorância (SANTOS, 2007).

O fortalecimento do pilar da emancipação através da reinvenção do conhecimento-emancipação deve então passar pela revalorização do caos e da solidariedade como formas de saber, e não de ignorância, e da valorização da racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2011). Deve ainda passar pelo entendimento e superação das formas de manifestação que caracterizam a razão indolente que Santos (2011) critica, que são a razão metonímica e a razão proléptica (SANTOS, 2007).

A razão metonímica é uma racionalidade que tem como característica tomar a parte pelo todo, a partir de um conceito limitado de totalidade construído por partes homogêneas, sendo esta racionalidade responsável pelo desperdício da experiência através da contração, diminuição e subtração do presente. Já a razão proléptica é aquela que se pretende conhecedora, no presente, da história futura, acreditando-a em um sentido de progresso e de desenvolvimento em relação ao que está posto. A razão proléptica é assim responsável pelo desperdício da experiência presente por colocar o futuro como infinito (SANTOS, 2007).

Para combater estas manifestações da razão indolente, a proposta de Santos é a ampliação do presente “para incluir nele muito mais experiências” (SANTOS, 2007, p. 26) e uma contração do futuro para prepará-lo. Assim, propõe uma Sociologia das Ausências para combater a razão metonímica e uma Sociologia das Emergências para combater a razão proléptica.

Segundo o autor,

A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não

crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso o que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente. (SANTOS, 2007, p. 28-9)

As ausências são produzidas de cinco modos diferentes pela racionalidade indolente, chamados pelo autor de monoculturas. A primeira é a monocultura do saber e do rigor, em que subjaz a idéia de que o único saber rigoroso é o científico, colocando como inválidos quaisquer outros conhecimentos que não o científico e descredibilizando os grupos sociais cujas práticas são construídas com base nesses conhecimentos (SANTOS, 2007).

A segunda é a monocultura do tempo linear, uma idéia de que a história possui uma direção, baseada em uma temporalidade linear de desenvolvimento, em que os países ditos desenvolvidos estão na dianteira deste processo, colocando-os em uma hierarquia de superioridade. A terceira é a monocultura da naturalização das diferenças, responsável pela ocultação das diferenças hierárquicas segundo o raciocínio de que os colocados como inferiores segundo critérios da razão indolente o são “a priori”, “por natureza”. Parte do pressuposto de que tal hierarquização é uma simples consequência de tal inferioridade natural, não tomando, dessa forma, as diferenças segundo critérios de igualdade, segundo os quais ser diferente não significa ser pior. A quarta é a monocultura da escala dominante, que coloca a realidade particular e local como inferior à realidade global e universal. Por fim, a quinta monocultura é a do produtivismo capitalista, que é “a idéia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta” (SANTOS, 2007, p. 31), produzindo ausências ao conceber como improdutivo tudo aquilo que não corresponda a esta idéia.

Assim, segundo o autor, resultam destas monoculturas cinco ausências criadoras da razão metonímica, que são, a saber, o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular, e o improdutivo, que não são vistas como possibilidades de construção de conhecimento na modernidade, deixando-se de lado, desta forma, muita experiência social importante. Neste sentido, o papel da Sociologia das

Ausências é justamente credibilizar e fazer ver as experiências sociais marginalizadas e seus conhecimentos subjacentes, tornando-os presentes, transformando a ausência em presença. Para tanto, é necessário substituir as monoculturas pelo que Santos (2007) chama de ecologias para que se possa dilatar o presente a partir de múltiplas experiências.

A ecologia dos saberes consiste na experiência de diálogo entre o saber científico e os saberes por ele historicamente marginalizados, em busca de conhecer a dimensão pragmática do saber, a consequência prática que ele produz, sem haver hierarquização dos conhecimentos. A ecologia das temporalidades procura reconhecer as temporalidades coexistentes às do tempo linear, sem reduzir uma à outra. A ecologia do reconhecimento propõe-se a distinguir o que é produto da hierarquia e o que não é, para tratar como diferente somente aquilo que já descartou-se a hipótese de ter sido tratado como diferente por consequência das hierarquias. A ecologia da “transescala” propõe a articulação das ações e análises em escalas tanto globais como nacionais e locais, particulares. A ecologia das produtividades, por sua vez, busca “a recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção [...] que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou desacreditou.” (SANTOS, 2007, p. 36).

A Sociologia das Emergências é a crítica da razão proléptica que se realiza através da tentativa de contrair o futuro, substituindo um infinito vazio “por um futuro concreto, de utopias realistas, suficientemente utópicas para desafiar a realidade que existe, mas realistas para não serem descartadas facilmente” (SANTOS, 2007, p. 37). Esta tentativa consiste em credibilizar e ampliar, mesmo que simbolicamente, as possibilidades que existem no presente e que são sinais do futuro – experiências que busquem e apontem para um futuro baseado nas experiências ampliadas no presente.

Estas novas Sociologias e ações a elas conectadas serão responsáveis por produzir uma infinidade de realidades antes inexistentes, sendo necessário “criar uma inteligibilidade recíproca no interior da pluralidade” (SANTOS, 2007, p. 39), articulando as realidades heterogêneas sem colocá-las em uma teoria geral

homogeneizante, através de um procedimento de tradução. Este procedimento busca conhecer o que existe de comum, de distinto e de semelhante entre as realidades, criando inteligibilidade sem afetar ou destruir a diversidade, como veremos mais detalhadamente a seguir. Isso tem resultados inclusive na forma de se pensar a ignorância, de modo que a utopia da ecologia de saberes, uma utopia crítica e não conservadora, seja a da possibilidade de aprendizagem de outros conhecimentos sem que se esqueçam os conhecimentos próprios de cada um (SANTOS, 2011).

A ecologia de saberes consiste em uma nova convivência ativa entre os saberes populares, ancestrais, marginalizados ou de senso comum, e os saberes hegemônicos da ciência, “no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo” (SANTOS, 2005, p.77). Ela opera a substituição da monocultura do conhecimento científico a partir de um exercício de identificação dos contextos e das práticas em que cada conhecimento específico opera, compreendendo de que forma e a partir de quais entendimentos estes superam a ignorância, de modo a transformá-la em saber aplicado (SANTOS, 2007).

Compreende-se assim que a ecologia de saberes opera de modo a não apenas identificar, mas legitimar os saberes não-hegemônicos (muitas vezes construídos a partir da experiência) e seu rigor operacional frente aos demais conhecimentos, a partir do entendimento de que não há conhecimento geral, tampouco ignorância geral, como anteriormente apontado. Nas palavras de Santos (2004, p. 18)

Este princípio de incompletude de todos os saberes é a condição da possibilidade de diálogo e de debate epistemológico entre os diferentes conhecimentos. O que cada um contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma certa prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias.

Esse é um modo de ver a realidade que não comporta a possibilidade de se buscar *uma* emancipação social, mas sim experiências, conhecimentos e emergências emancipatórias plurais, que podem, ou não, ser válidas e necessárias de acordo com os contextos em que se apresentam. Essa compreensão orienta a reinvenção do conhecimento-emancipação que, para Santos (2011, p. 117), é “uma das condições essenciais para romper com a auto-reprodução do capitalismo”. Este conhecimento-emancipação deve tornar-se um senso comum novo e emancipatório que rompa com um senso comum conservador, mistificado e mistificador, e ao mesmo tempo, rompa com um conhecimento científico inacessível, que se coloca como superior e que não se preocupa com as consequências de suas prerrogativas. Estes processos de rompimento o autor chamará de “dupla ruptura epistemológica”⁵, tornado possível pela ecologia de saberes, e a este novo senso comum o autor chamará “conhecimento prudente para uma vida decente”, pois deve-se articular o conhecimento científico que produz tecnologia à sabedoria de vida pragmática do senso comum. Assim, de acordo com Benzaquen (2013, p. 27), “a ciência nos serve para refletir sobre o mundo e voltar a agir sobre ele de maneira nova. Essa ideia politiza a ciência, ao vincular o saber científico a uma serventia social”.

Três dimensões participam na construção do novo senso comum emancipatório: a solidariedade (dimensão ética), a participação (dimensão política) e o prazer ou reencantamento (dimensão estética). A dimensão ética solidária pressupõe que esta seja realizada com base em um novo princípio, que se distinga do princípio que baliza a atual ética liberal hegemônica, e que não transforme o outro em objeto e se oriente no sentido da responsabilidade, em que deve haver um cuidado que nos torne responsáveis por tudo que acontece ao outro

⁵ “(...) se a ruptura entre o homem e a natureza é a condição da primeira ruptura epistemológica, o reencontro do homem com a natureza numa relação de pertença mútua é condição da segunda ruptura epistemológica. O autor refere-se a essa condição quando aborda a teorização das relações epistemológicas entre as ciências naturais e as ciências sociais, ao afirmar que “... o ponto de partida é a hipótese de trabalho de que a distinção entre natureza e sociedade tende a ser superada.” (Santos, 1989: 72)”. In: ANDRÉ, João Maria. A dupla ruptura epistemológica em “Introdução a uma ciência pós-moderna” de Boaventura de Sousa Santos. Oficina do CES, nº 14. Coimbra, nov. 1989, p. 03.

e ao nosso redor, tanto no presente como no futuro. A dimensão política participativa pressupõe uma repolitização global da vida coletiva, em que a intensificação da participação política da sociedade civil para além de uma prática social setorial, especializada e regulada pelo Estado (chamada “cidadania” pela retórica liberal) significaria maior liberdade. Já a dimensão estética busca se contrapor, através do prazer, ao desencantamento e desapaixonamento da ciência moderna, revalorizando-se a racionalidade estético-expressiva e rompendo-se com os dualismos que separam sujeito/objeto e cultura/natureza na experiência da realidade e na produção de conhecimentos (SANTOS, 2011).

Entende-se, desta forma, que Santos (2007; 2011) coloca a ecologia de saberes (suscitada pela Sociologia das Ausências) como uma busca por uma nova forma de relacionamento entre conhecimentos que integra a proposta de construção do novo senso comum em suas dimensões ética, estética e política, sendo o procedimento de tradução responsável por operacionalizar e tornar este relacionamento possível.

As compreensões apresentadas por Santos (1997; 2007; 2011) formam, assim, um conceito de emancipação social intencionalmente aberto, de modo a contemplar seus diferentes modos de realização. No entanto, mesmo aberta às diferentes possibilidades criadas, a emancipação social só estará ligada à transição paradigmática se ampliar e aprofundar as lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social, transformando o poder em autoridade partilhada (SANTOS, 1997) e, em especial, promover formas democráticas de construção de conhecimentos e relacionamento entre eles, transformando o conhecimento-regulação em conhecimento-emancipação, e este último em um novo senso comum (SANTOS, 2007; 2011).

1.1.1. A educação para a emancipação

Muitas foram já as críticas à escola tradicional e à sua incapacidade de promover uma educação que caminhasse para a emancipação dos indivíduos e dos

grupos sociais em que estes estão inseridos, sendo muitas vezes destacada sua subjugação às demandas produtivas em detrimento da justiça social (ENGUITA, 1989) e seu papel de reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2009). Assim, para Santos (2011), a educação é, como expressão da crise epistemológica e civilizatória, uma das grandes promessas da modernidade que permanece incumprida.

Suas reflexões acerca da educação têm início em meados da década de 1990 e são apresentadas sob a denominação “Pedagogia do Conflito”⁶. Nela, faz já apontamentos e críticas que viriam a sustentar, mais tarde, suas propostas de Sociologia das Ausências, Sociologia das Emergências e reinvenção da emancipação social.

Em uma versão mais recente desta proposta pedagógica⁷, Santos (2009, p.18) defende que a história deve ser encarada como opção e como conflito, e que “o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação [*em relação ao sofrimento causado no passado, e que ocorreu não por fatalidade, mas por iniciativa humana*] e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (*grifos nossos*), sendo “por um lado, um projeto de memória e denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade”.

Na prática, tal projeto educativo deve ter como base epistemológica a conflitualidade entre conhecimentos, que ocorre quando conhecimentos – não separando-se das consequências das práticas que os confirmam – alternativos são confrontados entre si, para que seja possível nesse embate optar por fortalecer os saberes inconformistas frente aos sofrimentos. Tendo isso em vista, Santos (2009) descreve três conflitos de conhecimento que devem reger um projeto educativo emancipatório:

⁶ *Para uma Pedagogia do Conflito*. Texto originalmente publicado In: SILVA, Luiz Heron da *et al.* (orgs). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

⁷ *Para uma Pedagogia do Conflito*. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de e MORAES, Salete Campos de. (orgs). *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

O primeiro deles diz respeito à forma de aplicação destes conhecimentos, entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência. Segundo o autor, o conhecimento científico e sua aplicação técnica vêm permeando de modo unívoco os sistemas educativos da modernidade, moldando suas ações segundo uma lógica que separa a ciência da produção; o conhecedor do contexto em que é aplicado o conhecimento; os fins dos meios; a técnica das consequências de sua aplicação; e distancia as reflexões sobre outros modos de produzir, debater, compartilhar e aplicar os saberes. A base do processo ensino-aprendizagem que se proponha emancipatório deve fazer conflitar este modelo de aplicação técnica da ciência com um modelo alternativo, um modelo edificante da ciência, que se pautar por seu comprometimento social e ético frente ao contexto em que se pretende aplicar, prezando pela negociação democrática dos efeitos desejáveis de sua aplicação, em diálogo constante com as racionalidades pré-existentes, e sem deixar de levar em conta os possíveis conflitos materiais que se interponham. Ao colocá-las em conflito no processo de ensino-aprendizagem, professores, educandos e educandas devem ser levados a fazer emergir, juntos, as consequências das decisões tomadas em face da aplicação destes modelos, tanto para aquelas que já se operaram quanto para aquelas que poderiam ter ocorrido caso o outro modelo tivesse predominado.

O segundo conflito diz respeito não aos modos de aplicação dos conhecimentos, mas à natureza destes, entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação anteriormente apresentados no presente trabalho. Como defendido pelo autor, deve-se fazer ver, no processo de ensino-aprendizagem, o modo como o conhecimento regulação se sobrepôs ao conhecimento emancipação ao longo da história e propor o exercício imaginativo de contemplar as consequências desse desequilíbrio e as possibilidades que poderiam ter sido e que ainda podem ser abertas pelo equilíbrio entre estas duas formas de conhecimento.

O terceiro e mais intenso conflito é aquele entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo. Segundo Santos (2009), assim como no plano epistemológico

o sistema educativo vem sendo permeado hegemônica e desequilibradamente pela racionalidade técnico-científica, no plano cultural a cultura ocidental - ou a cultura do Sul, como o autor coloca em outros trabalhos (SANTOS, 2007; SANTOS; MENESES. 2010) - não apenas é colocada como superior, mas muitas vezes como única. Esta é na verdade uma tendência societal, fruto em grande parte dos processos de globalização, que se expressa nas políticas e ações educativas. No entanto, nos últimos quinze anos, a globalização vem sendo confrontada por processos de localização que buscam afirmar as identidades vitimizadas e marginalizadas, fazendo surgir conflitos sobre os quais é ainda difícil prever seu desenvolvimento. Há uma série de leituras da situação cultural atual que, segundo o autor, não estão sendo contempladas pelos sistemas educativos, a não ser por iniciativas extracurriculares esporádicas, e que na verdade deveriam ser centrais em termos curriculares.

Tendo isso em vista, Santos (2009, p. 36) acredita que um projeto educativo emancipatório deve “definir corretamente a natureza do conflito cultural e (...) inventar dispositivos que facilitem a comunicação”, pois “ao contrário dos dois conflitos anteriores, o conflito cultural não ocorre no seio da mesma cultura, mas antes num espaço intercultural que tem de ser construído para que a comunicação seja possível”. O conflito que deve presidir o projeto educativo deve então ser entre imperialismo cultural e multiculturalismo, que são duas maneiras distintas de conceber o conflito entre culturas. Isso deve ser feito primeiramente por meio da criação e apresentação de imagens desestabilizadoras a partir das culturas marginalizadas e de seus grupos sociais.

Esta apresentação criará o espaço propício para o relacionamento e comunicação multicultural que pode ser realizada através de uma hermenêutica diatópica, um procedimento de tradução intercultural que, segundo Santos (2009, p. 37)

Trata-se de um procedimento hermenêutico baseado na ideia de que todas as culturas são incompletas e de os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a cultura a que pertencem. (...) Vistos de outra cultura, os *topoi* de uma dada cultura deixam de ser premissas da argumentação para passarem a ser meros

argumentos. O objetivo da hermenêutica diatópica é maximizar a consciência da incompletude recíproca das culturas, através de um diálogo com um pé numa cultura e o outro pé, noutra.

Para que isso seja possível, é preciso que se desvele a cultura ocidental como uma das possíveis culturas no diálogo, e não como aquela com valores universais. Também é necessário que, embora todas as culturas sejam colocadas como incompletas e, portanto, relativas, não se caia em uma postura relativista, mas sim em uma postura de promoção de entendimentos locais que sejam mutuamente inteligíveis entre as culturas que se colocam em diálogo. De cada cultura que se coloca em diálogo deve ser escolhida a versão que proporciona maior reciprocidade e abertura a outras. Deve-se ter em vista também o questionamento da legitimidade de culturas hegemônicas que silenciaram as culturas marginalizadas, e proporcionar, no diálogo, que a pronúncia dos temas relevantes para as culturas historicamente silenciadas seja efetivamente realizada.

Em comunhão com tais conflitos e seu modo de enfrentamento nasce a proposta de uma Pedagogia da Aposta de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS; MENESES, 2010). A “aposta” aparece como uma metáfora do esforço pela transformação social de uma sociedade que vem investindo energia em perceber o que se considera ruim, mas não têm tido a mesma contrapartida de investimento em relação à construção de um futuro desejado e às ações para que nele se chegue. Esta pedagogia aprofunda a Pedagogia do Conflito e integra a proposta de aposta na emancipação, presidida especialmente pela ecologia de saberes e pela tradução intercultural pertencentes a um projeto amplo de construção de um novo senso comum em suas dimensões política, ética e estética.

Para Santos e Meneses (2010), a Pedagogia da Aposta é assim um projeto de educação popular, que coloca no centro as experiências, saberes e práticas populares, mas da qual os saberes dominantes acadêmicos e da ciência podem também participar, desde que isso seja feito conforme a ecologia de saberes e a tradução intercultural, tendo-se em vista o novo senso comum. Desta forma,

A aposta em outra educação significa estar atento à pluralidade de realidades, aos detalhes locais e específicos. A *pedagogia da aposta* é como a perspectiva descolonial: exige a explicitação do *lugar de*

enunciação dos educadores e dos educandos, e busca estar em sintonia com a *perspectiva* do colonizado, do oprimido. Outra educação é possível através da *Sociologia das Emergências*, tendo como objetivo construir no presente utopias realistas de mundos melhores, onde seja menos confortável para o capitalismo global. É dessa forma que a pedagogia da aposta é também uma pedagogia do conflito, uma educação contra-hegemônica. (BENZAQUEN, 2012, p. 53)

Tais pedagogias, fazendo parte de um projeto maior de ações pelas mudanças de dimensões ética, política e estética, colocam-se como importantes aliadas da transformação, podendo contribuir consideravelmente para a promoção da emancipação social. Desta forma, seus princípios e as categorias que encerram (solidariedade, participação, prazer, conhecimento-emancipação, tradução intercultural e ecologia de saberes), mostram-se de grande valia para a análise do processo inicial de implementação da LICENA/UFV, a ser operada pelo presente trabalho de pesquisa.

1.2. Alternâncias Educativas como possibilidade de educação emancipatória

Embora as experiências educacionais a partir das Alternâncias Educativas sejam numerosas no Brasil e contem já com mais de quarenta anos, estas recebem ainda pouca ênfase investigativa no que diz respeito tanto aos seus princípios pedagógicos quanto à sua realização prática, seja por entidades de pesquisa acadêmica ou órgãos técnicos e oficiais (ESTEVAM, 2003; QUEIROZ, 2002; BEGNAMI, 2004 apud TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008), o que motivou o esforço de análise desta pesquisa, em um primeiro momento, sobre as possíveis relações entre as Alternâncias Educativas e a emancipação social no século XXI, especialmente por levar-se em conta que a Alternância é um dos alicerces das Licenciaturas em Educação do Campo e, desta forma, norteia também as ações da Licenciatura em Educação do Campo da UFV.

Silva (2012) nos mostra que o histórico de construção do conceito de Alternância é permeado por constantes mutações e transformações. Em sua história inicial de constituição, o termo Alternância é marcado por entendimentos pautados em propostas distintas, uma primeira rural e francesa, com base nas

experiências das MFRs, e outra tecnocrata e sueca, baseada “nos fatos que marcaram o reconhecimento legal da alternância na área educacional, associados à figura do Ministro de Educação da Suécia” (SILVA, 2012, p. 18).

A experiência que remonta à origem da Pedagogia da Alternância na França e que deu origem às experiências brasileiras, nasce pela iniciativa de alguns agricultores e um pároco da comunidade Sérignac-Peboudou, em Lot-et-Garone, sudoeste da França, que criaram no ano de 1937 a primeira Maison Familiale Rurale (MFR). Em um contexto de crise econômica da agricultura e a realidade de descaso político em relação à educação rural, estes agricultores estavam preocupados com as perspectivas de futuro de seus filhos. A criação das MFR e da Pedagogia da Alternância que lhe dá base visava permitir que os adolescentes do campo não só tivessem como continuar seus estudos, mas que o fizessem em sua própria comunidade, respeitando sua cultura e os tempos próprios da atividade produtiva agrícola (ESTEVAM, 2003; GIMONET, 2007). Rapidamente a iniciativa se mostrou frutífera e as MFR foram se expandindo e sendo implantadas em novas comunidades. Em 1941, cria-se a União Nacional das Maisons Familiales Rurales (UNMFR), responsável por unificar e organizar o movimento, além de formar técnico-pedagogicamente os educadores das Maisons. Em 1945 já existiam cem Maisons na França e em 1950 o movimento começa a se internacionalizar, chegando ao Brasil em 1968 (SILVA, 2011).

A introdução da Alternância no léxico das ciências da educação ocorreu apenas em 1973, embora seu uso enquanto prática pedagógica tenha se constituído, como vimos, muito antes de sua inscrição enquanto vocábulo. Após o ressurgimento do conceito de Alternância na França durante a década de 1980 sob grande prestígio e popularidade, muitos foram os estudos realizados em prol de um maior entendimento e conceitualização, a favor ou contra sua realização, consolidando aproximações e diferenças entre as diversas abordagens em curso (SILVA, 2012).

No Brasil, as experiências de formação em Alternância tiveram suas primeiras expressões em duas vertentes distintas – as Escolas Família Agrícola

(EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs) – ambas integrando o Movimento Internacional dos Maisons Familiares Rurales de origem francesa (SILVA, 2012), muito embora as EFAs tenham sido trazidas ao Brasil por influência da experiência italiana que havia adaptado as MFRs à realidade do campo na Itália (SOBREIRA; SILVA, 2014). A partir de 2005, estas duas vertentes articulam-se em um movimento nacional denominado Rede CEFFAS, com escolas em atividade em todas as regiões e em quase a totalidade dos estados brasileiros, com exceção de Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, chegando a contar com 243 instituições CEFFAS no ano de 2007 (UNEFAB, 2007).

Hoje, embora a experiência das CEFFAS seja ainda a base da compreensão sobre essa concepção educativa, segundo Ribeiro (2008), a Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diversas formas, variando de acordo com os sujeitos que as adotam, os locais onde ocorrem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que fundamentam suas práticas. Cada vez mais essa concepção de educação extrapola seu ambiente de origem e é incorporada por iniciativas, além das da Rede CEFFAS, que buscam romper com o modelo tradicional e trazer a cultura, o meio social, os conhecimentos e experiências tanto dos educandos e educandas como de suas comunidades, como centro do processo educativo. Por este motivo, têm havido uma série de discussões que consideram mais adequado falar-se em Alternâncias Educativas ao serem abordadas tais práticas (SILVA, 2012). Há ainda trabalhos que apontam contradições e divergências entre práticas educativas que se organizam tendo como prerrogativa as Alternâncias Educativas, demonstrando que nem sempre seus fundamentos são preservados. Esta informação nos ressalva de antemão para o fato de que as conclusões sobre a possibilidade emancipatória das ações educativas em Alternância dizem respeito àquelas em que os pressupostos comuns da Alternância se mantêm para além do discurso.

Estes pressupostos são baseados, aqui, no que há de comum às diversas iniciativas de Alternância para além da divisão dos tempos de aprendizagem entre os momentos de atividade no meio familiar e socioprofissional dos educandos e educandas (Tempo-Escola) e momentos de atividade escolar propriamente dita (Tempo-Comunidade), focando-nos especialmente na articulação entre os saberes obtidos nestes dois momentos a partir de atividades que considerem sempre suas experiências concretas (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008). Isso porque a percepção de que a Alternância Educativa como princípio pedagógico e não apenas como método (uma Pedagogia da Alternância) se encerra estritamente no princípio metodológico da divisão entre tempos e espaços de aprendizagem é

bastante limitada. Ela se caracteriza pela divisão em dois espaços-tempos formativos e pela utilização de instrumentos que possibilitem a articulação entre as aprendizagens em cada um destes espaço-tempos, mas também por finalidades e princípios comuns (GIMONET, 2007).

Como finalidades tem-se a formação integral, com educação e orientação profissional; e a contribuição ao desenvolvimento do território. Como princípios (ou meios) tem-se a primazia da experiência sobre o programa, com um caminhar permanente entre a vida e a escola, tendo a experiência como ponto de partida; a articulação dos tempos e espaços de formação; o princípio da formação profissional e geral associadas; os princípios de cooperação, ação e autonomia; e a associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores, de modo a partilhar o poder educativo (GIMONET, 2007).

A organização do processo pedagógico, que deve permitir a progressão de aprendizagens através da articulação entre os espaço-tempos, ocorre por meio do trabalho temático (GIMONET, 2007), que assume os princípios da complexidade e da inter e transdisciplinaridade por se compreender que “(...) um programa de ensino linear que configure disciplinas isoladas, incomunicáveis, não tem sentido, é vazio” (FAZENDA, 2003, p. 38-39). Inter e transdisciplinaridade possibilitam o movimento do “certo para o incerto, do estático ao dinâmico. Caminha na ambiguidade, numa proposta ‘teleológica’ do caos ao cosmos (...)”. A perspectiva inter e transdisciplinar assume, portanto, o caos no conhecimento de forma produtiva, de modo a transformar o que é tido como ignorância no conhecimento-regulação como uma forma de lidar com o conhecimento para transmutá-lo em autonomia solidária, em saber coletivamente construído, refletido e comprometido com a realidade da forma complexa com que se expressa, ou seja, em ponto de saber do conhecimento-emancipação.

Esta organização pedagógica é operada pela escolha de um tema de estudo como elemento congregador, sobre o qual serão feitos aprofundamentos sob diversos ângulos (histórico, matemático, sociocultural, científico, técnico, geográfico, econômico, expressivo-comunicativo, etc). O Plano de Estudo é

responsável pela organização da busca deste aprofundamento, orientando a experiência e a coleta de dados. A Colocação em Comum entra em cena como o momento de trocas, em que se discutem as experiências e conhecimentos alcançados e elaboram-se questionamentos que darão origem a novas pesquisas e aprofundamentos. A visita de estudo a um local em que se opera uma prática e/ou a intervenção externa de um prático no ambiente escolar possibilitam o contato com um exemplo de prática profissional/técnica/expressiva que pode tanto aprofundar as compreensões alcançadas como gerar novos entendimentos a partir de um olhar diferente. Cada um dos temas escolhidos e as forma de abordá-los, como as explicitadas acima, deverão ser programados em um Plano de Formação e facilitados pela atuação dos monitores/educadores (GIMONET, 2007).

Segundo Gimonet (2007), outros instrumentos são também utilizados, tais como:

<p style="text-align: center;">Caderno da Realidade</p>	<p>Trata-se de um livro, elaborado por cada educando, para que se opere a exploração, análise e expressão de sua realidade vivenciada, propiciando ao jovem conhecer mais a fundo seu próprio meio vivencial de modo mais aprofundado. A ele serão articulados os conhecimentos acadêmicos para estabelecer um elo orgânico entre as aprendizagens escolares e a experiência profissional, familiar e social de origem;</p>
<p style="text-align: center;">Aulas e Cadernos Didáticos</p>	<p>As aulas são o momento de acesso aos conteúdos acadêmicos, mas com o objetivo de ordenação daquilo que já</p>

	<p>se conhece, de descoberta e assimilação de novas noções integrando-as aos conhecimentos vivenciais anteriores. A mesma função e objetivos têm os cadernos didáticos ou fichas pedagógicas, mas em formato escrito-gráfico, nos quais pode-se anotar, sublinhar, colorir, destacar, resumir, elaborar perguntas, etc, de modo que os educandos e educandas possam ser sujeitos de sua aprendizagem.</p>
<p>Exercícios</p>	<p>São todas aquelas atividades que seguem a sequência das aulas, podendo ser de naturezas variadas, como por exemplo exercícios de memorização, classificação ou ordenação, comparação e estabelecimento de relações, recapitulação e resumo, etc. Não são, todavia, atividades conclusivas, e sim parte do processo. Têm como objetivo a ajuda na construção do saber, na aprendizagem de um método de trabalho intelectual (o aprender a aprender), no desenvolvimento da expressão pessoal e da aptidão para a transferência, utilização e aplicação</p>

	dos saberes construídos em diversas situações;
Avaliações	Apresentam-se como processo-atividade-instrumento de apreciação, correção e melhoria. Sendo assim, devem compor todas as atividades, não limitando-se às matérias acadêmicas, visando não apenas medir conhecimentos e progressos, mas também ajudar a construção e fortificação de saberes, além do exercício de auto-percepção dos educandos e educandas.

Afinal, pode-se dizer que as características primordiais da Pedagogia da Alternância apresentam-se sobre quatro pilares. Dois destes pilares dizem respeito aos seus objetivos, que são “o desenvolvimento das pessoas em seu meio - a partir de uma educação e formação integral que culmina na formulação e execução de um projeto pessoal de vida com base no socioprofissional - e o desenvolvimento local do próprio território mediante a criação de contexto social qualificado” (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG, 2010, p. 66). Os outros dois pilares dizem respeito aos meios pelos quais os objetivos podem ser concretizados, sendo eles “um sistema pedagógico capaz de responder adequadamente às necessidades das famílias e do entorno local - a Alternância - gerida por um grupo de famílias responsáveis que se constituem em associação articulada com outros atores locais” (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG, 2010, p. 66).

De acordo com Pineau (1999), existem três condições para que a experiência seja convertida para o desenvolvimento pessoal, que são o contato direto entre o sujeito e o ambiente; a reflexão como volta à experiência para discuti-la, escrevê-la e então tirar lições e realmente alcançar uma conscientização do vivido; e uma dupla alternância entre a vivência direta e a reflexão, indo de uma a outra repetidamente, associando-as. Estas condições são atendidas pelas Alternâncias Educativas na medida em que o que se promove não é o aprendizado e sua posterior (ou concomitante) aplicação prática, mas sim uma construção de entendimento sobre os dados da realidade a partir da vivência já conhecida do educando, para então examiná-la a partir de outros olhares (o teórico, o científico, o técnico, o exterior) e voltar então à experiência, ao entendimento e à prática, agora reelaborados, em seu meio vivencial.

Uma educação em alternância entre história de vida, vivência pessoal, cultural e ambiental, e a reflexão - entre ação e conscientização -, oportunizada especialmente pelos Planos de Estudos e Colocações em Comum, está de acordo com o desenvolvimento de uma ecologia dos saberes necessária à promoção da emancipação social, uma vez que os conhecimentos científicos são colocados em interação com os saberes da experiência e não a eles se sobrepondo. Não se

coloca, nessa alternância, uma superioridade entre uma e outra, e sim uma como ponto de partida, mas sempre a ela se retornando ao haver contato com o saber técnico, científico e acadêmico. O mesmo ocorre no processo de desenvolvimento do meio. Se a relação e organização comunitária e a relação escola-famílias for democrática e solidária, onde há verdadeira participação das famílias e da comunidade no processo de alternância entre as experiências individuais e coletivas e a reflexão e produção de novos conhecimentos em parceria com os saberes técnico-científicos, há ecologia de saberes.

Assim, há correspondência entre as Alternâncias Educativas e a promoção do movimento dialético necessário à Pedagogia do Conflito, pois neste exercício de reelaboração das compreensões sobre o vivido, pode-se operar o esforço de imaginar como a experiência seria vivenciada se colocada sob outras bases epistemológicas, sociais, econômicas e culturais. A partir deste esforço, pode-se imaginar ações individuais e coletivas possíveis, tanto em termos de escolhas conscientes para o desenvolvimento pessoal quanto do meio, mais afinadas com o desenvolvimento humano e ambiental emancipatório, em consonância com uma Pedagogia da Aposta.

A tradução intercultural fica também facilitada não apenas entre duas culturas diferentes, mas também entre diferenças geracionais que partem de premissas divergentes dentro de uma mesma cultura de grupo. Quando bem realizada, com fidelidade aos objetivos e às formas de realizá-los, a Alternância promove momentos e espaços de diálogo em que a emergência de reflexões e atitudes éticas, políticas e estético-expressivas emancipatórias, a emergência de subjetividades rebeldes e inconformistas com os problemas sociais, se mostra não apenas em termos escolares ou individuais, mas em comunhão com toda a comunidade.

Os quatro pilares das Alternâncias Educativas (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG, 2010, p. 66) podem então ser relacionados com a educação para a emancipação social, do modo como apresentada por Boaventura de Sousa Santos, como representado abaixo:

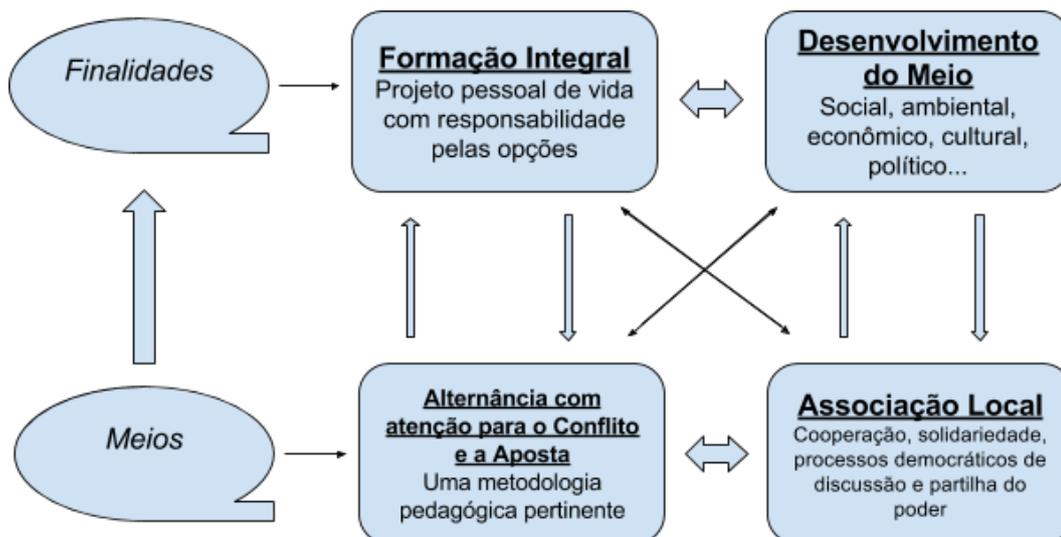


Figura 1. Ilustração didática da articulação entre os quatro pilares das Alternâncias Educativas e a educação para a emancipação social apresentada por Boaventura de Sousa Santos.

Fonte: elaboração própria a partir da ideia original contida em Garcia-Marirrodriaga e Puig, 2010, p. 66.

Como podemos ver, as Alternâncias Educativas abrangem uma série de princípios e uma concepção própria do processo de ensino-aprendizagem que busca englobar os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos sujeitos do campo, além de uma organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Nascem da organização de sujeitos sociais que buscam a concretização da educação como um direito básico, ao qual não tinham acesso de modo adequado e que não atendia às suas reais necessidades. Se colocam como uma proposta de rompimento com um paradigma tradicional de educação que não potencializa a criação de pontes entre os saberes hegemônicos e os saberes locais. Esta nova educação é forjada então como uma ação contra-hegemônica que, tanto no plano local como no global, passa a ser um movimento de visibilização e atuação da cultura camponesa.

Mostra-se, portanto, que no esforço de construção e disseminação de “um conhecimento prudente para uma vida decente”, em que deve haver a

redefinição da relação entre o possível e o desejável, da equação entre igualdade e diferença, da construção de relações culturais e cognitivas mais horizontalizadas – estabelecidas numa perspectiva de revalorização de culturas, modos de pensar e de estar no mundo tornados invisíveis, subalternos ou errados pelo cientificismo moderno e seu ideário (OLIVEIRA, 2006, p. 10)

as Alternâncias Educativas são uma profícua concepção educativa que colabora para este fim, sendo uma importante aliada na construção da emancipação social dos povos do campo.

CAPÍTULO 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com a presente pesquisa, buscou-se compreender o modo como a Licenciatura em Educação do Campo (LICENA) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) realizou seu processo inicial de implementação⁸, analisando suas relações com o conceito de emancipação social na forma como abordado por Boaventura de Sousa Santos.

Este foi abordado na presente pesquisa a partir das categorias que tornam o conceito de emancipação social (SANTOS, 1997; 2007; 2010; 2011) possível, que fazem também parte das propostas educativas emancipatórias (SANTOS, 2009; SANTOS; MENESES, 2010), e que posteriormente balizaram as análises, como *conhecimento-emancipação; aplicação edificante da ciência e ecologia de saberes; dimensões ética (solidariedade), política (participação) e estética (prazer) da construção do novo senso comum; e tradução intercultural.*

Houve no bojo desta pesquisa a tentativa de, tal como propõe as Sociologias das Ausências e das Emergências, estabelecer uma investigação em ciências sociais que tornasse possível visibilizar e criar inteligibilidade sobre uma prática que se estabelece em campos contra-hegemônicos. Isso considerado, acreditou-se que as primeiras atividades desta Licenciatura fossem privilegiadas no sentido de possibilitar o registro analítico de uma ação que se supunha emancipatória em seu momento histórico de emergência social e institucional.

Para este fim, optou-se pela abordagem qualitativa a partir do Estudo de Caso, por considerar-se que esta possibilita o entendimento de uma situação social, mostrando-se de grande valia a possibilidade de desenvolver sobre ela uma maior familiaridade. Nela, podem ser compreendidos os aspectos concretos das

⁸ Como mencionado na Introdução desta dissertação, trate-se do sentido usual do termo. Não se trata do uso do conceito “implementação” no sentido metodológico utilizado em pesquisas de análise de políticas públicas. Além disso, a expressão “processo inicial de implementação” denota, aqui, o desenvolvimento das primeiras ações que tornaram possível a realização dos objetivos preconizados pelo Projeto da LICENA: planejamento, práticas pedagógicas e atividades associadas.

situações e desvelados os aspectos subjetivos dos processos que envolvem sujeitos, suas ações e relações. A partir desta aproximação do pesquisador é que podem então ser realizadas interpretações das informações encontradas (NEVES, 1996).

A escolha pelo Estudo de Caso justifica-se pois, como aponta André (2013),

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Como a presente pesquisa explicita, a LICENA/UFV apresenta-se como um projeto inovador no bojo de uma também nova política pública, o PROCAMPO, tendo portanto produções ainda incipientes a seu respeito. Assim, o Estudo de Caso das primeiras atividades do curso mostrou-se adequado à proposta também porque estas fazem parte de um fenômeno atual e dizem respeito a um contexto específico. Por estes motivos, acredita-se que o Estudo de Caso dispõe ao leitor mais elementos para a compreensão e avanço das Licenciaturas em Educação do Campo tanto no contexto da UFV quanto no cenário nacional.

No entanto, neste processo investigativo alguns pressupostos devem ser levados em conta, como a descrição pormenorizada das informações para que sejam fornecidas aos leitores as evidências que sustentam as interpretações operadas pelo pesquisador; a abertura e flexibilidade do pesquisador frente ao fenômeno investigado; e uso de uma variedade de métodos de coleta e procedimentos (PERES; SANTOS, 2015).

Tendo isso em vista foram realizadas, durante todo o período investigativo, pesquisas bibliográficas a partir de arquivos públicos, de imprensa, livros e publicações científicas, por levar-se em conta que a pesquisa bibliográfica utiliza fontes secundárias úteis “não só por trazer conhecimentos que servem de

background ao campo de interesse, como também para evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários; (...) sugerir problemas e hipóteses e orientar para outras fontes de coleta” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174). Os dados bibliográficos possibilitaram, assim, um aprofundamento teórico relacionado aos temas da Educação do Campo e das Alternâncias Educativas, bem como da Emancipação Social e às proposições de Boaventura de Sousa Santos (1997; 2007; 2011) sobre esta questão, nas quais foram embasadas as análises conceituais.

Balizando-se pela compreensão de que pesquisador e objeto influenciam-se mutuamente e não se separam no processo de compreensão e criação da realidade, mesmo não havendo uma intenção de incorporação do pesquisador ao grupo estudado de modo a confundir-se com ele, intencionou-se uma participação real da pesquisadora na realização deste Estudo de Caso, de modo a apreender e trabalhar dentro do sistema de referência do grupo pesquisado. Por este motivo, buscou-se a realização de uma observação participante (MARCONI; LAKATOS, 2002) inspirada em métodos etnográficos de observação direta, registrada em caderno de campo, durante as primeiras atividades da LICENA/UFV, no ano de 2014, que possibilitassem sua ampla descrição. As cenas e falas apresentadas foram registradas neste caderno de campo simultaneamente ao momento em que ocorriam por possibilitar a anotação simultânea das apreciações teóricas e sensitivas realizadas.

Foram acompanhadas três reuniões da equipe pedagógica (professores e colaboradores) referentes à formação dos educadores e à gestão e planejamento da LICENA antes do início do primeiro período letivo, além de outras cinco reuniões de mesma natureza no decorrer do primeiro semestre de 2014. Foram também observadas e registradas atividades realizadas junto aos educandos e educandas nos quatro primeiros Tempos-Escola do primeiro semestre letivo de 2014.

Para que fosse possível caracterizar como foram realizadas as atividades junto aos educandos e educandas neste momento inicial do curso, buscou-se

observar e registrar, no primeiro Tempo-Escola, atividades variadas que pudessem expressar as intenções buscadas no planejamento pedagógico.

As Colocações em Comum⁹, por seu objetivo de promover a apropriação conjunta dos aprendizados e o diálogo entre os espaços-tempo das Alternâncias, como visto no capítulo 1, mostraram-se como momentos privilegiados de promoção, expressão e elaboração de possíveis pensamentos e comportamentos que demonstrassem as dimensões da construção do novo senso comum e a promoção da tradução intercultural e da ecologia de saberes a partir das práticas da LICENA. Por esta razão, priorizou-se a observação e registro das Colocações em Comum no segundo e no terceiro Tempo-Escola, ainda que outras atividades também continuassem sendo por vezes acompanhadas para que não fosse perdida a compreensão integral do processo.

O objetivo daquele primeiro semestre foi realizar um (re)conhecimento mútuo entre todos os envolvidos no processo educativo, e também um (re)conhecimento gradual da realidade dos educandos e educandas por eles mesmos. Assim, foi estabelecendo-se um fio condutor das atividades, puxado desde os primeiros momentos e que amarrou-se naquele que tem se estabelecido como o ponto máximo de visibilização e construção de saberes compartilhados entre os movimentos e organizações sociais, especialmente povos do campo, na Zona da Mata Mineira: a Troca de Saberes, em sua sexta edição no ano da pesquisa.

Nesta, que será descrita adiante, integraram-se as atividades do quarto Tempo-Escola e encerrou-se o primeiro semestre letivo da LICENA, em 2014. Dada a simultaneidade de atividades desenvolvidas neste evento, optou-se pela observação participante de duas atividades-chave, pela sua importância e representatividade segundo os fins perseguidos. Foram elas a Instalação

⁹ A Colocação em Comum é uma atividade pedagógica que busca articular os espaços-tempos da formação alternada na forma de um intercâmbio, entre todos os envolvidos no processo formativo, do que cada um viveu de essencial em seu ambiente de vida e das reflexões forjadas neste processo. (GIMONET, 2007)

Pedagógica da LICENA, e o Ato Público que encerrou o evento. Além destas, foram realizadas observações participantes das demais atividades desenvolvidas, mas de forma menos sistemática.

De modo a enriquecer as observações, foram ainda consultados documentos de registro da equipe de professores, disponibilizados pelos mesmos, acerca das atividades da primeira turma no primeiro semestre letivo de 2014.

Impressões complementares foram suscitadas pelo acompanhamento, sem registros, do estágio de docência, cumprindo parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV), do segundo período letivo da LICENA, além de um segundo estágio de docência e a colaboração em oficinas de leitura e escrita oferecidas, aos estudantes interessados, por uma parceria entre a LICENA e um projeto de pesquisa do PPGE/UFV, durante o primeiro semestre de 2015.

Assim, foram elaboradas algumas conclusões sobre o papel destas primeiras atividades da LICENA enquanto processos que guardam correspondências com as propostas de emancipação social e pedagogias emancipatórias abordadas no capítulo 1.

CAPÍTULO 3. A EMERGÊNCIA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Uma ideia antes de ser realizada se parece estranhamente com a utopia.

Jean Paul Sartre

No presente capítulo, no intuito de fazer uma breve apresentação da LICENA, sem fins de análise, será traçado um breve histórico da gênese desta Licenciatura, o perfil de seus educandos e educandas, bem como alguns pontos de seu Projeto e Planejamento Pedagógico na forma como estes apresentavam-se no momento inicial do curso. Em seguida, serão apresentadas as informações e análises estabelecidas a partir da observação participante, realizada junto às primeiras atividades de Tempo-Escola da LICENA no primeiro semestre de 2014, e dos registros e documentos disponibilizados pela equipe de professores.

Tendo isso em vista, vale lembrar que as Licenciaturas em Educação do Campo nascem do esforço, realizado a partir de diversas frentes, grupos e movimentos sociais, pela consolidação dos direitos dos povos do campo em nível de Estado, concomitantemente à consolidação de um campo teórico e prático para a Educação do Campo como um todo.

Tais esforços, ocorridos a nível nacional pela demanda popular dos povos do campo nos mais diversos estados brasileiros, têm concomitantemente uma dimensão de luta global e local, pois ao mesmo tempo que se fortalecem por uma demanda comum, reforçam a necessidade de atenção às suas especificidades locais. Por este motivo, cada Licenciatura em Educação do Campo consolida suas particularidades em um projeto político pedagógico que nasce, muitas vezes, de um histórico de organização ou demanda local por uma educação popular social e culturalmente referenciada, ecologicamente produtiva e politicamente combativa.

No caso da LICENA/UFV, este histórico está marcado pela construção de parcerias, desde o final da década de 1990 e junto ao movimento nacional Por

Uma Educação do Campo, entre sindicatos, organizações e movimentos sociais do campo, institutos e organizações governamentais e não-governamentais, escolas de educação básica e instituições de ensino superior da região, em prol da Educação do Campo.

Com a participação de membros deste grupo, iniciaram-se na década de 1980 as atividades de uma rede de atuação com os povos do campo em torno de uma outra temática: a Agroecologia.

[São] programas, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão orientados para uma agricultura de base agroecológica que, sob outro paradigma científico, educacional e de desenvolvimento, visam o fortalecimento da agricultura familiar e camponesa e da agroecologia em nossa sociedade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013, p. 03, *grifos nossos*)

com base em um enfoque metodológico que afirma buscar o respeito, resgate e valorização do conhecimento de agricultores e agricultoras, articulando tais conhecimentos ao conhecimento científico (CARDOSO et al., 2006; CARDOSO; FERRARI, 2006 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013; SANTOS; BARBOSA; KÖLLN, 2013).

A articulação destas redes, atualmente consolidadas sob a denominação “Ambiente TEIA”, integra entidades e organizações sociais do campo, como os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Associação Regional dos Trabalhadores Rurais, AMEFA, MST, FETAEMG, FETRAF, MAB, Movimento de Mulheres de Divino, CTA/ZM, Casa dos Movimentos Sociais, OBEDUC-UFV/UEMG/UFSJ, Observatório dos movimentos sociais/UFV e o Programa TEIA, todas indispensáveis à trajetória que desencadeou a construção da LICENA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013).

Notadamente o Programa TEIA, em atividade como Programa de Extensão Universitária (PROEXT/Sesu/MEC) desde 2005, consolida-se como um importante campo de diálogo entre universidade e sociedade civil ao realizar a articulação entre a UFV, movimentos sociais, ONGs e organizações de trabalhadores do campo. Seu principal objetivo é o de

unificar projetos de extensão que possuam como base ações integradoras e de intensa participação popular, propiciando uma ecologia de saberes que difere dos clássicos difusionismo, assistencialismo e mera prestação de serviços (...) a partir das seguintes áreas temáticas: Agroecologia, Saúde, Tecnologias Sociais, Economia Popular Solidária, Educação e Comunicação Populares, Gestão e Sistematização. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013, p. 11)

Neste intuito, vem sendo responsável por consequências positivas desta atuação nos grupos parceiros, na Política de Extensão da UFV e na formação de seus bolsistas, contribuindo para a consolidação de uma Universidade adequada à transição paradigmática (SANTOS; BARBOSA; KÖLLN, 2013).

Antes mesmo da proposição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ocorrer, o Ambiente TEIA realizava encontros periódicos e episódicos, orientados por metodologias participativas, enfatizando o diálogo com e entre os povos do campo. O encontro considerado mais importante é a Troca de Saberes. Trata-se de um evento de quatro dias que ocorre anualmente, com datas próximas e/ou concomitantes à realização da Semana do Fazendeiro, no campus da Universidade Federal de Viçosa, sendo considerado um espaço que se contrapõe à Semana do Fazendeiro enquanto evento que simboliza a

longa trajetória conservadora e monocultural de ensino, pesquisa e extensão [da UFV], em especial no âmbito das ciências agrárias, (...) que, ao compreender a Universidade como locus único de produção e reprodução do conhecimento válido e legítimo, contribui para invisibilizar a diversidade de experiências do campo brasileiro, inclusive da região da Zona da Mata mineira, onde a universidade está inserida. (BARBOSA et. al., 2013, *grifos nossos*)

Um dos principais objetivos da Troca de Saberes é o encontro para compartilhamento de saberes entre todos os envolvidos, e a avaliação e planejamento das atividades desenvolvidas pelos projetos do TEIA junto aos parceiros, através da realização de mesas de debates – envolvendo temas relevantes levantados nas ações junto aos parceiros, como agrotóxicos, agroecologia, conflitos ambientais etc. – Instalações Pedagógicas, atividades culturais, plenárias para avaliação das atividades do dia, dentre outras. (SANTOS; BARBOSA; KÖLLN, 2013)

As Instalações Pedagógicas vêm se tornando, no decorrer dos anos, o formato de vivência predominantemente propulsora deste diálogo, ao se mostrarem como um espaço-tempo suscitador de problematização e reflexão, permeado pela arte e troca de experiências e sentimentos entre o ambiente e os indivíduos ali presentes, como vemos nas imagens abaixo, podendo-se ainda chamá-las de Instalações Artístico-Pedagógicas (ALVIM, 2012).



Figura 2. Instalação Pedagógica dos Povos Originários da Troca de Saberes, em 2013.

Fonte: Melissa Ferreira Ramos e Pedro Sérgio da Silveira, 2013.



Figura 3. Instalação Pedagógica das Culturas Tradicionais na Troca de Saberes, em 2013.

Fonte: Melissa Ferreira Ramos e Pedro Sérgio da Silveira, 2013.

É importante ainda destacar as parcerias, consolidadas neste processo, com as Escolas Família Agrícola da região. Estas permitiram sobretudo a integração dos interesses dos profissionais da educação que trabalhavam no campo à proposta da Licenciatura em Educação do Campo da UFV, orientando tecnicamente a concepção pedagógica das Alternâncias Educativas em seu Projeto Político Pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013).

O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFV nasce, então, ancorado nestas experiências acumuladas. O plano de assumir a criação do Curso surge como uma proposta de consolidação desta trajetória, que teve sua culminância na Troca de Saberes do ano de 2012, momento de identificação e pontuação coletiva da necessidade de formação de educadores para o campo na Zona da Mata Mineira (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013).

Assim, aprovada no Edital SESU/SETEC/SECADI (da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) n.2 de 2012 no âmbito do PROCAMPO e autorizada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e

Extensão (CEPE) da UFV em outubro de 2013, a Licenciatura em Educação do Campo da UFV estabelece como objetivo formar educadores para a docência multidisciplinar em Ciências da Natureza com ênfase em Agroecologia, distribuindo sua carga horária de atividades, com duração mínima de quatro anos, de acordo com o quadro abaixo:

Disciplinas Obrigatórias: 3630 horas
Tempo-Escola: 2205 horas
Tempo-Comunidade: 1425 horas
Atividades Complementares: 210 horas
Prática como Componentes Curriculares: 420 horas
Estágio Curricular Supervisionado: 600 horas
Trabalho de Conclusão de Curso: 405 horas
Total: 3650 horas

Quadro 1. Distribuição da carga horária da Licenciatura em Educação do Campo - UFV

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013.

A escolha pela formação em Ciências da Natureza e a ênfase na Agroecologia mostram-se, neste documento, como fatores importantes de vinculação à Educação do Campo enquanto concepção ligada à luta pela consolidação de um modelo alternativo de agricultura e de sociedade. Acredita-se que os conhecimentos propiciados por esta formação, em inter-relação com as Ciências Humanas e a concepção de “campo como território de produção de vida, de novas relações entre o ser humano e a natureza e de novas relações entre o rural e o urbano” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013, p. 07), são importantes na promoção do desenvolvimento rural sustentável. Como ressaltado, o projeto de realização do curso

visa, no âmbito da área de conhecimento das Ciências da Natureza e dos princípios da Educação do Campo, o desenvolvimento de uma formação que, orientada por uma abordagem multidisciplinar, articule as práticas sociais escolares e não escolares e os saberes da experiência dos diferentes sujeitos e movimentos do campo aos saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento acadêmico, de maneira a formar educadores para uma atuação profissional que, além da docência, possibilite a gestão dos processos educativos que acontecem nas escolas do campo e nos outros espaços

socioeducativos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013, p. 07)

A abordagem multidisciplinar como proposta neste projeto busca o rompimento com uma educação tradicional, à qual a Educação do Campo se opõe, pela promoção de novos tempos e espaços educativos interativos e não-hierarquizados, indo além das salas de aula tradicionais.

Ainda no esforço deste rompimento e coerentemente com seu histórico, em cumprimento à legislação específica que rege a formação de professores para a Educação do Campo¹⁰, o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFV destaca que a Alternância deve nortear suas ações, não apenas pela alternância dos tempos e espaços de aprendizado entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, mas por meio dos princípios de participação da comunidade na construção e avaliação da proposta educativa e sua aproximação às necessidades do público atendido, pressupondo o envolvimento do educando em todo seu processo formativo, ancorando-se em sua experiência de vida, trajetória histórica e contexto sociocultural. Em outras palavras, propõe que o universo dos educandos e educandas, jovens e adultos do campo, sirva como objeto de sua análise e ressignificação. Abaixo, vemos uma sistematização visual didática destes pressupostos.

¹⁰ Decreto n. 7352/2010 (Política de Educação do Campo e Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA); Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 01/2002 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo); Lei n. 11645/2008 e Edital de Chamada Pública n.2 SESU/SETEC/SECADI; entre outros.

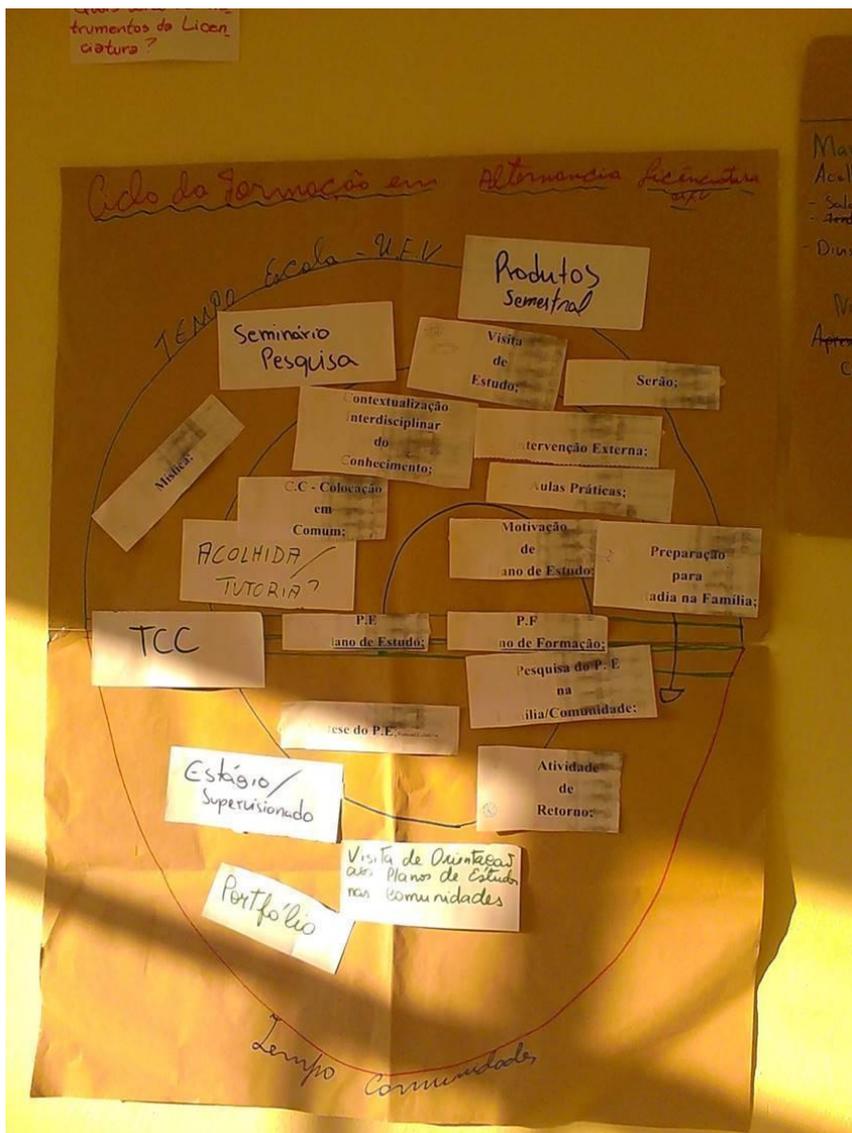


Figura 4. Síntese visual de uma reunião de planejamento sobre a Alternância na LICENA, em fevereiro de 2014.

Fonte: arquivo pessoal, 2014.

Essa preocupação de vincular formação e experiência, tal como proposto pelas Alternâncias Educativas na Educação do Campo, fez-se presente também na realização do Processo Seletivo para ingresso da primeira turma na LICENA. O primeiro Processo Seletivo, realizado em fevereiro de 2014, consistiu em uma prova de múltipla escolha acerca dos conteúdos de Língua Portuguesa, Física, Biologia, Geografia, Matemática, História e Química, e o estabelecimento de

prioridade no preenchimento das vagas para candidatos que tivessem pertencimento aos seguintes grupos: a) docentes que atuam ou atuaram em escolas do campo; b) educadores populares ou monitores vinculados à Educação do Campo; c) sujeitos com vínculos aos movimentos sociais do campo; d) egressos de escolas do campo; e) trabalhadores do campo; f) índios e quilombolas; g) outros candidatos caracterizados como demanda social. Após a realização deste processo seletivo, foram matriculados 121 estudantes, sendo que apenas 15% (N=18) pertenciam ao grupo “outros candidatos caracterizados como demanda social”, ou seja, estudantes que apesar de vinculados às camadas populares não tinham necessariamente um vínculo com o campo.

Os demais estudantes desta primeira turma da LICENA - cujo nome escolhido foi *Sementes do Amanhã*¹¹ - eram sujeitos vinculados a organizações e movimentos sociais do campo, agricultores familiares, comunidades tradicionais e quilombolas, vindos de comunidades de Minas Gerais, dos municípios de Acaiaca, Divino, Araponga, Canaã, Ervália, Espera Feliz, Mariana, Ouro Verde de Minas, Ponte Nova, Santana do Manhuaçu, Sem Peixe, Tumiritinga, Caputira, Catas Altas, Coimbra, Dolores do Turvo, Guaraciaba, Guidoal, Jequeri, Mutum, Paula Cândido, Pedra do Anta, Porto Firme, Presidente Bernardes, Resplendor, Santa Bárbara, São Miguel do Anta e Viçosa; do Espírito Santo, dos municípios de Jaguaré, Marilândia, Governador Lindenberg, São Mateus e Vila Valério; da Bahia, dos municípios de Itabuna, Correntina e Palmeiras; e do Rio de Janeiro, município de Jacarepaguá.

¹¹ De acordo com Lopes (2016, p. 36), “a escolha do nome da primeira turma da LICENA/UFV aconteceu no dia 20 (vinte) de outubro de 2014, durante a realização do Conselho, no Auditório do Pavilhão de Aulas II/UFV. (...) A partir das sugestões, o encaminhamento foi para que os alunos que fizeram a proposta de cada nome defendesse a sua ideia. Sendo assim, o posicionamento mais convincente foi do aluno Eliseu, ao afirmar que “como futuros educadores da Educação do Campo, nós seremos as sementes do amanhã”, do total de 52 alunos presentes, 46 se mostraram favoráveis ao nome “Sementes do Amanhã”, ficando escolhido assim o referido nome”. O Conselho é um espaço-momento de organização espontânea dos próprios educandos e por este motivo, sendo de livre participação, nem todos se fizeram presentes neste momento de escolha do nome da turma.

A institucionalização destas prioridades expressam a busca pela garantia da inserção dos sujeitos sociais do campo na universidade e, antes de tudo, a demarcação do curso enquanto espaço de luta por uma educação realmente concatenada à cultura e demandas do campo. Garantem, desta feita, que a vinculação entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade seja feita a partir da experiência dos sujeitos sociais do campo no próprio campo, tal como propõem as Alternâncias Educativas, para então somar a ela novas reflexões.

Eram em sua maioria, segundo Lopes (2016)¹², mulheres (62%) jovens (47%, entre 17 e 21 anos), oriundas(os) (83%) e ainda residentes/pertencentes (73%) à zona rural, autodeclaradas(os) pardas(os) (41%), solteiras(os) (aproximadamente 77%) sem filhos (72%) e católicas(os) (80%). São pessoas provenientes dos estados de Minas Gerais (88,3%), Espírito Santo (8%), Rio de Janeiro (2%) e Bahia (2%), vinculadas a movimentos sociais do campo (30%), trabalhadoras do campo (23%), egressas de escolas do campo (18%), docentes que atuam ou já atuaram em escolas do campo (7%), educadoras populares ou monitoras vinculadas à Educação do Campo (7%), índias ou quilombolas (8%) e estudantes por demanda social (7%).

Em relação ao envolvimento destes e destas estudantes em atividades em suas próprias comunidades ao longo da vida, estes (com exceção dos 8% que declararam não participar de nada) participaram de atividades ligadas a movimento religioso (37%), a movimento social (22%), movimento sindical (18%), movimento estudantil (9%), Organizações Não Governamentais (6%). Dos 73% (40 pessoas em 60) que responderam a função exercida nas atividades, 71% afirmaram atuar em alguma função de liderança dos movimentos e organizações em que estavam envolvidos (sendo diretores e/ou coordenadores de EFAs, Pastoral da Juventude Rural, e/ou militantes no trabalho de base, secretários,

¹² O estudo feito por Lopes (2016) foi realizado através da aplicação de questionários, em setembro de 2014, aos 90 (noventa) educandos e educandas então frequentes, sendo que 60 (sessenta) destes devolveram o questionário respondido. A análise realizada diz respeito, dessa forma, a 66,7% do universo pesquisado.

educadores) e 29% afirmaram apenas frequentar algumas atividades ligadas predominantemente ao movimento religioso (LOPES, 2016). Mais especificamente, de acordo com registros da LICENA, vinte e sete (27) sujeitos eram ou já tinham sido educadores populares ou monitores vinculados à Educação do Campo e/ou docentes em escolas do campo.

A organização e planejamento pedagógico da LICENA foi realizada por uma equipe composta especialmente pelos professores formuladores da proposta aprovada pelo PROCAMPO e por professores do curso aprovados em concurso público, além de colaborações de pessoas ligadas tanto à UFV¹³ quanto a organizações sociais, sindicais e educacionais do campo. É importante destacar que, no processo de seleção de professores para a LICENA, procurou-se garantir a diversidade da formação dos profissionais, tanto em relação às diferentes áreas de conhecimento que compõe a proposta do curso, quanto à experiência em atividades educativas e extensionistas, especialmente às desenvolvidas em contexto rural. A formação acadêmica dos treze professores aprovados em Concurso Público que compõe atualmente¹⁴ o corpo docente da LICENA apresenta-se, assim, variada. A saber:

Ana Carolina Beer Figueira Simas, bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre e doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Edgard Leite de Oliveira, bacharel e licenciado em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; Élide Lopes Miranda, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa e mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa; Emiliana Maria Diniz, bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e em Artes Cênicas e Licenciatura

¹³ Os colaboradores ligados à UFV tiveram participação efetiva em diversos momentos não apenas de planejamento das atividades, como também de execução das mesmas. São professores ligados ao Departamento de Solos, de Biologia Vegetal, de Educação Física, de Zootecnia, de Economia Rural, de Geografia, de Dança e de Letras.

¹⁴ O corpo docente não está ainda completamente formado, restando duas vagas a serem preenchidas pelos professores ou professoras que forem aprovados nos editais de Concurso Público já abertos, com provas a serem realizadas no mês de julho de 2016.

Plena em Educação Artística pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, especialista em Práticas Educativas Inclusivas com ênfase nas relações de Gênero e Sexualidade e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais; Eugênio Alvarenga Ferrari, bacharel em Agronomia e mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa; Felipe Nogueira Bello Simas, bacharel em Agronomia, mestre, doutor e pós-doutor em Agronomia (Solos e Nutrição de plantas) pela Universidade Federal de Viçosa; Fernanda Maria Coutinho de Andrade, bacharel em Agronomia, mestre em Fitotecnia e doutora em Fitotecnia pela Universidade Federal de Viçosa; Jaqueline Cardoso Zeferino, bacharel em Educação Física e mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa, especialista em Estudos Afro-brasileiros pela PUC Minas; Márcio Gomes da Silva, bacharel em Gestão de Cooperativas e mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa; Natália Rigueira Fernandes, licenciada em Pedagogia e mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa; Tatiana Pires Barrella, bacharel em Agronomia, mestre, doutora e pós-doutora em Fitotecnia pela Universidade Federal de Viçosa; Tommy Flávio C. W. L. de Sousa, bacharel em Engenharia Ambiental e mestre em Solos e Nutrição de Plantas pela Universidade Federal de Viçosa; Willer Araujo Barbosa, bacharel e licenciado em Filosofia e especialista em Filosofia Contemporânea pela Universidade Federal de Minas Gerais, doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e pós-doutor pela Universidade Federal Fluminense.

Se faz importante ainda explicitar a intensa mobilização dos parceiros para dar concretude estrutural ao projeto e realização das atividades da LICENA, pois embora os recursos disponibilizados à hospedagem e alimentação dos estudantes fossem provenientes do PROCAMPO, o transporte de estudantes de comunidades próximas e distantes era oportunizado, em muitos casos, pela organização e subsídio das próprias comunidades e grupos sociais de onde os educandos provinham. Além disso, ocorreram momentos em que foi necessário dispor de hospedagens solidárias.

3.1. Botão de flor: o processo inicial de implementação da LICENA

A utopia é a metáfora de uma hipercarência formulada ao nível a que não pode ser satisfeita. O que é importante nela não é o que diz sobre o futuro, mas a arqueologia virtual do presente que a torna possível. (...) Enquanto nova epistemologia, a utopia recusa o fechamento do horizonte de expectativas e possibilidades e cria alternativas; enquanto nova psicologia, a utopia recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas.

Boaventura de Sousa Santos

Com base na observação participante, nos registros e documentos disponibilizados pela equipe pedagógica da LICENA, buscou-se compreender a organização e realização de suas atividades nos seus quatro primeiros Tempos-Escola. Não se objetivou, contudo, esgotar e descrever exaustivamente todo o desenvolvimento do curso neste período, mas sim apresentar de modo mais detalhado apenas as ações que demonstraram ser mais significativas para a análise que se pretende operar com base nas dimensões ética, política e estética da construção do novo senso comum e na ecologia de saberes propiciada pela tradução intercultural. Estas ações, descritas em sua ordem cronológica, dizem respeito a i) reuniões da equipe pedagógica; ii) no primeiro Tempo-Escola, atividades variadas que pudessem expressar as intenções buscadas no planejamento pedagógico; iii) no segundo e no terceiro Tempos-Escola, as Colocações em Comum; e iv) no quarto Tempo-Escola, atividades integradas entre a LICENA e a 6ª Troca de Saberes, especialmente a Instalação Pedagógica da LICENA e o Ato Público, que encerraram o primeiro semestre de 2014.

3.1.1. Preparando o solo: momentos preliminares

Após a realização do Processo Seletivo para a entrada dos e das estudantes na LICENA, os colaboradores e então professores iniciaram um movimento para planejamento e organização do curso. Com o intuito de fundamentar e

instrumentalizar o planejamento pedagógico, foram promovidas por este grupo pedagógico, antes mesmo do início do curso, momentos para sua formação:

Um Círculo de Cultura, realizado no Departamento de Educação da UFV no dia 31 de janeiro de 2014, que teve como facilitador o professor Dr. José Eustáquio Romão, Conselheiro da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Diretor do Programa de Pós-graduação em Educação da UNINOVE e Diretor do Instituto Paulo Freire. Neste Círculo, foram dialogadas as temáticas “Educação Popular, Educação do Campo e Universidade Popular”;

O Encontro OKARA, um evento de três dias que surge da iniciativa de uma disciplina do Departamento de Comunicação chamada Comunicação e Sustentabilidade, em que foram promovidos espaços de discussão e vivência de dinâmicas sobre os temas de interseção entre educação, comunicação e sustentabilidade. Um destes espaços, promovido no dia 12 de fevereiro de 2014, tratou especificamente da organização pedagógica da LICENA. Este espaço foi, além de um momento de formação, a primeira reunião formal entre os então professores coordenadores do curso e seus parceiros. Nela, foram socializadas as inquietações, percalços burocráticos e as ideias que norteariam as atividades da LICENA. Ressaltou-se, nesta reunião, a necessidade da busca pela articulação entre as sete disciplinas do primeiro semestre por meio de um núcleo temático de trabalho que relacionasse a Educação do Campo, as Ciências da Natureza e a Agroecologia (este núcleo seria, naquele momento inicial, os quatro eixos teórico-conceituais que veremos em breve).



Figura 5. Espaço da organização pedagógica da LICENA dentro do Encontro OKARA. Ao centro, um dos educadores faz o registro gráfico desta reunião.

Fonte: arquivo pessoal, 2014.

A reunião com o professor Waldo Cavallet, ex-diretor do campus Litoral da UFPR, em que este apresentou o currículo e as metodologias de ensino-aprendizagem de seu campus, trazendo uma perspectiva de trabalho a partir de projetos ancorados na experiência e necessidades das comunidades dos educandos e educandas. Com base nesta experiência apresentada pelo professor Waldo, foram discutidas formas e metodologias para a LICENA também se constituir como um curso que poderia romper com um modelo de universidade tradicional.

Uma oficina sobre Alternância Educativas, com os facilitadores Gilmar Oliveira, então assessor pedagógico da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas, e Júlio Pacheco, então monitor da Escola Família Agrícola Paulo Freire, em que foram apresentados os princípios e instrumentos pedagógicos da

Alternância e discutiu-se de que modo estes poderiam ser realizados e como poderiam contribuir para os objetivos da LICENA.



Figura 6. Oficina sobre Alternâncias Educativas, ministrada aos educadores da LICENA.

Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

Já nestes primeiros momentos de acompanhamento das reuniões da equipe pedagógica, percebeu-se a preocupação com que o princípio de construção coletiva do conhecimento fosse respeitado, considerando tanto o aprendizado dos educandos e educandas quanto dos próprios educadores, além do reconhecimento dos saberes de colaboradores, alguns não vinculados ao saber técnico-científico universitário, para a formação dos educadores do curso.

Isso se mostrou especialmente significativo neste espaço, na medida em que a diversidade de formação e de trajetórias de professores e estudantes exigia

uma base comum de diálogo para o desenvolvimento das práticas do modo como se propunham. Estas partiam do pressuposto de que a construção coletiva do conhecimento só pode ser realizada se garantida a democratização das relações entre os indivíduos imbricados no processo de ensino-aprendizagem, e que também a partir deste diálogo seria possível identificar e definir os saberes necessários ao desenvolvimento do processo educativo.



Figura 7. Reunião entre os primeiros professores, funcionário e colaboradores da LICENA, em 2014.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2014.

Assim, foi possível perceber a ligação com a dimensão política participativa do novo senso comum na formação, organização e participação interna do grupo desde o princípio, por procurar-se valorizar a diversidade de contribuições possíveis dos educadores e colaboradores, buscando-se a realização de reuniões semanais de planejamento em que todos os professores deveriam estar presentes e onde se prezava pela horizontalidade nas relações e pela tomada de

decisões consensuadas, mesmo levando-se em conta a autonomia de cada educador em sua atuação.

Além disso, a solidariedade como “conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade” (SANTOS, 2011, p. 81) fica evidente quando, ao perceberem seus conhecimentos como incompletos, os educadores buscam aprender pelo diálogo não apenas com os demais educadores, mas com colaboradores com conhecimentos e funções diferentes das suas.

A partir das primeiras formações e reuniões, foram por fim elencados, para o primeiro semestre, quatro eixos teórico-conceituais (chamados pelos educadores, naquele momento, de “quatro pilares”), responsáveis por estabelecer a conexão entre as disciplinas, perpassando todos os conteúdos abordados, sendo estes eixos a Agroecologia, as Alternâncias Educativas, a Educação Popular e o Trabalho como Princípio Educativo. O direcionamento perpetrado por estes eixos visavam encaminhar o ato pedagógico em um sentido de inseparabilidade entre conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem, uma vez que, inspirados por concepções teórico-políticas marxistas (GRAMSCI, 1981; LUKÁCS, 1978; 2010 apud LICENA/UFV, s.d.) consideram a indissociabilidade da relação entre teoria e prática. Resulta disso que estes eixos sejam não somente concepções a serem determinantes para a realização da LICENA, mas também perpetradoras de uma prática que deve nortear as ações dos educandos e educandas enquanto (futuros) educadores em contextos formais e não formais de ensino-aprendizagem no campo.

Especialmente o eixo “Trabalho como Princípio Educativo”, ao buscar “compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano” (CALDART et. al., 2012, p.750), guarda relações estreitas com as concepções marxistas, e é o mote de rompimento com o dualismo entre trabalho prático e trabalho intelectual. Assim, uma escola em que o trabalho é um princípio educativo não seria aquela em que os trabalhadores aprendem a operar as máquinas da burguesia, mas sim onde conhecem a si mesmos, estudam a

história, a problemática e os horizontes técnicos, sociais e políticos do mundo do trabalho, desenvolvendo da melhor forma a sua individualidade para a ação em prol da coletividade (NOSELLA, 2004).

Também inspirada em diversas frentes por esta concepção, a perspectiva de Educação Popular adotada - especialmente atrelada às lutas dos povos do campo pela educação - vincula-se àquela que nasce com Paulo Freire a partir da década de 1950 (PAIVA, 1987), inspirando frentes de atuação com pretensões emancipatórias. Essa perspectiva discute os conflitos subjacentes às ações humanas em uma realidade em que são desiguais as forças de poder e as possibilidades de expressão e sustentação da existência, propondo uma educação que promova a compreensão desta realidade e da potencialidade existente nesta compreensão. Tendo isso em vista, segundo esta concepção, a práxis educativa se realiza partindo da realidade social para transformá-la, estando nesse princípio seu papel eminentemente popular e emancipador.

A Agroecologia, por sua vez, enquanto ciência multidisciplinar, investiga e problematiza questões do desenvolvimento rural sob uma ótica ecológica e sociocultural, em que a agricultura é considerada uma atividade em que as dinâmicas da natureza e os seres humanos devam estar interrelacionados harmoniosamente e se estabelecer de modo sustentável. As noções de biodiversidade e agrobiodiversidade são o mote epistemológico que guiam este entendimento, direcionando ações sociais e agrícolas, e a produção de saberes e conhecimentos, sejam eles científicos, metodológicos ou práticos (ABA, 2004).

O eixo da Agroecologia no contexto da LICENA aparece como um elemento de vital importância, sendo um dos grandes diferenciais desta em relação às demais Licenciaturas do PROCAMPO. O histórico de desenvolvimento da Agroecologia promovido pelas parcerias e articulações, orquestradas pelo Ambiente TEIA, entre a UFV e os movimentos sociais e organizações do campo da região, reflete-se nas ações pedagógicas da LICENA ao incorporar à formação em Ciências da Natureza os princípios ecológicos e valores culturais das “práticas

agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (Leff, 2002, p. 42).

As Alternâncias Educativas, como já descrito, buscam a partir de seus conceitos e metodologias incorporar ao fazer pedagógico a articulação entre saberes e fazeres que se comunicam através de diferentes tempos e espaços.

Os conteúdos deste primeiro semestre foram organizados de acordo com sete disciplinas que se relacionavam aos quatro eixos do curso de modo interdisciplinar, preferencialmente por meio da conexão com temas geradores. Os temas geradores foram elaborados a partir de situações-problema levantadas pelos educandos e educandas em suas comunidades por decorrência dos Planos de Estudos. As sete disciplinas eram: ENA 106 - Mundo do Trabalho e o Campo; ENA 100 - História e Memória da Linguagem; ENA 201 - Sociologia e Educação do Campo; ENA 130 - Práticas Educativas I: Pedagogia do Trabalho; ENA 105 - Educação do Campo; ENA 111 - Ciências da Natureza: a Biologia e suas Tecnologias para a Educação do Campo I; ENA 112 - Ciências da Natureza: o Solo e suas relações com o Campo.

Tendo estes eixos e conteúdos em vista, estabeleceu-se em reunião da equipe pedagógica que as atividades das disciplinas do primeiro semestre fossem sempre desenvolvidas por mais de um educador, incentivando-se assim mais uma vez o trabalho colaborativo e interdisciplinar. As atividades foram promovidas a partir de metodologias tanto da Alternância - Planos de Estudo, Colocações em Comum, Viagens e Visitas de estudo - quanto metodologias herdadas do meio acadêmico e das práticas dos movimentos e organizações sociais - Oficinas, Serões¹⁵, Místicas¹⁶, Instalações Pedagógicas¹⁷, Café do Mundo¹⁸, Aquário¹⁹) que

¹⁵ Celebração e espaço cultural de diálogo, rodas de conversa livres, danças e músicas populares.

¹⁶ Segundo o Blog Diálogos, propuestas, historias para una Ciudadanía Mundial (DPH), disponível em <<http://base.d-p-h.info/pt/fiches/dph/fiche-dph-8237.html>>, “Nos últimos tempos os movimentos sociais passaram a usar a palavra mística como sinônimo de animação. (...) Mas a mística é muito mais. (...) As pessoas que se envolvem na preparação querem expressar, através de uma mensagem, as razões pelas quais lutamos, criando, de forma imaginária, o mundo que queremos alcançar, para que os presentes vejam e se animem a ajudar a construir aquela ideia, aquele sonho”.

¹⁷ Metodologia explicitada na página 47 desta dissertação.

contribuíssem para uma relação dinâmica entre os conhecimentos de educadores e educandos e educandas, rejeitando-se, segundo os professores, a ideia de “um professor que sabe e um aluno que deve receber passivamente o conhecimento”²⁰.

Esta perspectiva permeia as escolhas destas metodologias e demonstra, primeiramente, um fortalecimento do conhecimento- emancipação pelo rompimento do colonialismo como forma de saber e pela valorização da solidariedade em contrapartida. O colonialismo, enquanto “ignorância da reciprocidade e incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto” (SANTOS, 2011, p. 81), tem sido predominante na educação tradicional, especialmente na universitária, por colocar o educador como centro do processo educativo e portador do conhecimento, científico, acadêmico ou erudito, julgado único, válido e universal neste contexto. Considerar que o professor não é “aquele que sabe” e que o educando não deve ser agente passivo-receptivo do conhecimento é então revalorizar a solidariedade por se reconhecer o ponto de saber de todos os conhecimentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os Planos de Estudos e as Colocações em Comum foram incorporados às práticas da LICENA como importantes instrumentos para a emergência da interrelação entre os saberes nos âmbitos comunitários e acadêmicos, operando o fio condutor das atividades de todo o primeiro semestre a partir do diagnóstico, leitura e apresentação das realidades comunitárias dos educandos e educandas.

Os Planos de Estudos visaram orientar os e as estudantes para a identificação em suas realidades sociais, no Tempo-Comunidade, de situações-problema nas quais estivessem direta e indiretamente imbricados enquanto

¹⁸ Segundo o o Caderno da Arte de Anfitriar do primeiro Art Of Hosting promovido em Viçosa, Minas Gerais, entre os dias 29 de julho e 01 de agosto de 2014, na página 107, o Café do Mundo “É uma metodologia criativa para anfitriar conversas autênticas em grupos de todos os tamanhos. Você junta várias outras pessoas em mesas ou pequenos agrupamentos de conversa para explorar uma questão ou problema que realmente seja importante para sua vida, trabalho ou comunidade. Outros estão sentados em mesas ou agrupamentos vizinhos explorando questões semelhantes ao mesmo tempo. Você não vai ficar sentado por muito tempo, porque parte da emoção de participar do Café do Mundo é a oportunidade de passar para um outro grupo, visitando novas pessoas, e assim polinizar ideias cruzadas e insights”.

¹⁹ Metodologia explicitada na página 80 desta dissertação.

²⁰ Fala proferida por um dos educadores em reunião de planejamento no mês de maio de 2014.

sujeitos capazes de buscar soluções. Esta orientação operou-se, na LICENA, a partir de textos acadêmicos relacionados aos conteúdos abordados nos Tempos-Escola, de acordo com as experiências vivenciadas e com as disciplinas de cada período; de indicações de modos de operacionalizar a busca por novas informações; e de questionamentos que deveriam nortear o olhar do estudante e ser respondidos em um registro escrito e visual, sendo em seguida compartilhados na Colocação em Comum dos Tempos-Escola subsequentes, que dariam origem a novos Planos de Estudos.

As Colocações em Comum, por sua vez, no modo como realizadas pela LICENA, a exemplo do proposto pelas Alternâncias Educativas, buscavam “promover o debate, problematização e aprofundamento dos temas dos Planos de Estudos, bem como identificar temas geradores e questões de aprofundamento que pudessem ser trabalhadas ao longo do curso” (LICENA/UFV, s.d., p. 41), propiciando a interlocução entre os aprendizados ocorridos em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, como pudemos perceber durante o primeiro semestre letivo que passaremos a descrever agora.

3.1.2. Acolhendo as sementes: primeiro Tempo-Escola

O primeiro Plano de Estudos foi elaborado antes do primeiro Tempo-Escola e não partiu de uma Colocação em Comum anterior, mas do anseio em começar um movimento de acolhimento e integração dos educandos e educandas ao curso, para o que houve a mobilização de estudantes e bolsistas do Programa TEIA, fazendo com que as histórias de vida e identidades dos educandos da LICENA fossem o ponto de partida das primeiras atividades. Para tanto, foi entregue a cada um dos educandos e educandas, no dia de sua matrícula em 17 de março de 2014, um envelope com um livro sobre a Troca de Saberes, chamado Flores das Sombras da Agroecologia, um folder com informações sobre o Curso, uma caixa de lápis de cor e um papel pardo no qual deveriam registrar as informações sobre si e sua história de vida. O registro poderia ser em forma de

desenhos ou outra forma criativa. Os seguintes questionamentos deveriam balizar este trabalho: “Como é a sua história? Como você aprende? O que você vê em torno da sua casa? Quais as palavras mais importantes para o seu grupo, movimento, organização, família, comunidade, etc?”.

Com isso visava-se incitar o início do processo investigativo do educando em relação à sua própria realidade comunitária, sua história e identidade, de modo a levá-lo a refletir sistematicamente e expressivamente sobre aquilo que lhe era familiar. Este processo investigativo foi responsável pelo encadeamento das ações deste momento inicial de implementação do curso, e reflete a sintonia desta proposta com a valorização do conhecimento-emancipação, para o qual “a distinção entre sujeito e objeto é um ponto de partida e nunca um ponto de chegada” (SANTOS, 2011, p. 83). Esta distinção corresponderia ao momento da ignorância, ou colonialismo, enquanto que “o saber enquanto solidariedade [*que é um dos pressupostos do conhecimento-emancipação*] visa substituir o objeto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre sujeitos” (SANTOS, 2011, p. 83, *grifos nossos*). Portanto, ao reconhecer-se que os educandos e educandas e suas realidades são agentes recíprocos e reconhecer-se, através desta prática educativa, que o auto-conhecimento é conhecimento, constrói-se um conhecimento emancipatório em que

o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. (...) Ele não descobre, ele cria. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor, não estão antes nem depois da explicação científica da natureza e da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. (SANTOS, 2011, p. 84)

Reconhece-se com isso o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação que contribui para um paradigma emergente de “conhecimento prudente para uma vida decente” ao assumir “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2011, p. 84).

O primeiro Tempo-Escola da LICENA, ocorrido no mês seguinte, entre os dias 07 e 12 de abril de 2014, buscou então acolher os educandos e educandas da

primeira turma, apresentar entre si e aos educadores os resultados destes seus primeiros olhares investigativos, além de promover a compreensão da proposta do curso por meio da apresentação dos quatro eixos teórico-conceituais e pelo resgate da história da Educação do Campo; familiarizá-los com a UFV em seus ambientes e funções diversos (apresentando-lhes os locais de repouso, alimentação, estudos e empréstimo de livros, resolução de questões administrativas e assistência estudantil); levá-los a Visitas de Campo, dentro e fora da UFV, para conhecer alguns projetos parceiros da LICENA, ligados à Educação do Campo e à Agroecologia; além de integrá-los por meio de Serões com apresentações culturais e conversas informais.

Para tanto, um movimento intenso foi operado junto aos parceiros do curso, especialmente os pares universitários bolsistas dos projetos ligados ao TEIA, no sentido de integrar e estabelecer um reconhecimento mútuo entre estes e os educandos e educandas da LICENA. Percebeu-se nessa movimentação, a partir da observação, o pressuposto subjacente de que assim como os já mais antigos estudantes universitários de outros cursos da UFV teriam muito a contribuir com este processo, também os e as estudantes daquele curso que se iniciava trariam muitas contribuições, a partir de suas vivências, para a formação pessoal e acadêmica dos mais antigos. Isso mais uma vez guarda relações com o princípio da solidariedade, central à promoção do conhecimento-emancipação em sua dimensão ética, também pela criação de uma comunidade de recepção e apoio, uma vez que “a ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório” (SANTOS, 2011, p. 81).

Isso pôde ser observado também na atividade de “Embarque”, realizada na manhã do primeiro dia, ao lado do Restaurante Universitário da UFV, para acolher os educandos e educandas da LICENA em sua chegada para o início das atividades do curso. Este nome foi dado para que se transmitisse a ideia de que todos os envolvidos na LICENA estavam embarcando, juntos, em uma grande viagem, uma navegação em que todos seriam responsáveis pela chegada ao destino esperado. Os Embarques foram incorporados a todos os Tempos-Escola

dali em diante, sempre de maneiras diferentes mas integrativas, que buscavam fazer com que os educandos e educandas se expressassem/vissem/ouvissem os colegas e professores sobre como estavam chegando, como estavam se sentindo e quais eram suas expectativas para aquele Tempo-Escola, além de promover práticas de conscientização corporal e mental.

Nestas práticas de Embarque foi possível apreender uma concepção de aprendizagem que considera relevante as subjetividades dos sujeitos não só em sua dimensão cognitiva e emocional, mas também corporal. Esta proposta rompe com a valorização estrita da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência ao, no ato educativo, não separar o corpo e a mente, colocando o corpo como parte indispensável à expressão da subjetividade e à construção de conhecimentos.

Dali, os educandos e educandas foram encaminhados para a confecção das carteirinhas de estudante e aos alojamentos. À tarde daquele mesmo dia foi iniciada, às 13h do dia 07 de abril de 2014 no gramado em frente à Praça de Vivência e ao Departamento de Engenharia Florestal, ao lado do Restaurante Universitário da UFV, a Colocação em Comum dos registros feitos a partir do primeiro Plano de Estudos, que se estabeleceu como um momento marcante para o histórico da LICENA.

Lá se reuniram educadores e educandos e educandas do curso que de lá en(caminharam)-se para o Recanto das Cigarras, em fila, em duplas abraçadas e em silêncio. No decorrer da caminhada de aproximadamente trinta minutos, um professor lia em voz alta poemas e textos, sobre o tema “Experiência”, para que todos ouvissem.



Figura 8. Educadores, educandos e educandas dirigindo-se para o Recanto das Cigarras para a realização da primeira atividade da LICENA, em 2014.

Fonte: Willer Araújo Barbosa, 2014.

Já no Recanto das Cigarras, na rua, os alunos foram instruídos a sentarem dentro de riscos desenhados em giz branco no chão. Os riscos formavam letras, que na totalidade compunham a palavra “LICENA”. Esta foi, segundo falas de um dos professores, uma forma de começar a constituir uma logomarca que desse identidade ao curso. LICENA significa Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza e Agroecologia. Tiraram-se fotos e alunos e professores comemoraram o início do curso com coros relacionados à LICENA. Um deles acabou por se tornar o grande “grito de guerra” do curso em todos os momentos em que se quer ressaltá-la: “A LICENA PEDE LICENÇA: PRESENÇA!”.



Figura 9. educandos e educandas sentados ao chão, antes da primeira atividade do primeiro Tempo-Escola, formando a palavra “LICENA”.

Fonte: arquivo pessoal, 2014.

Esse é um momento bastante emblemático deste instante inicial do curso. É possível perceber que vimos nos referindo, no presente trabalho, à Licenciatura em Educação do Campo da UFV como “LICENA”, uma vez que ao final de sua realização esta abreviatura encontra-se já consolidada. No entanto, foi nesta primeira atividade, no momento de ida ao Recanto das Cigarras, que os educandos e educandas passaram a incorporar às suas falas este modo de chamar aquele curso que se iniciava.

Subindo pela rota do Recanto, chegou-se ao local onde tradicionalmente ocorrem os Churrascos de Formatura da UFV. Lá os e as estudantes receberam as primeiras instruções sobre o curso e sobre as atividades que seriam realizadas naquele dia. Foi solicitado a eles que se dividissem em grupos de oito pessoas, em

que cada pessoa deveria expor o cartaz feito a partir das perguntas “Como é a sua história?”, “Como você aprende?”, “O que você vê em torno da sua casa?” e “Quais as palavras mais importantes para o seu grupo, movimento, organização, família, comunidade etc?” do primeiro Plano de Estudos, como já dito.

Cada integrante do grupo deveria observar os cartazes confeccionados pelos colegas e em seguida todos juntos deveriam elaborar um cartaz com uma síntese da identidade do grupo formado, abordando quem eram e o que os aproximava. O objetivo desta atividade, cujo planejamento foi consolidado na reunião da equipe pedagógica no dia 02 de abril, era o de fazer emergir as expectativas de formação e os sonhos individuais e coletivos dos educandos e educandas, expressando, no decorrer de sua realização, suas subjetividades e formas de trabalhar em grupo.

Nessa etapa da atividade, acompanhou-se para a realização da observação participante da presente pesquisa, um grupo formado por seis educandas e dois educandos. Ao se apresentarem e no andamento da atividade, foi possível apreender que todos eles tinham ligação com movimentos sociais e processos ligados à luta pela terra, por recursos naturais e por uma relação diferenciada com a natureza. Como uma educanda afirmou, “Em cada cartaz há algo que representa a “cerca” e lutas por recursos naturais”. Mesmo com diferenças individuais, suas trajetórias se ligavam por estes elementos.



Figura 10. Trabalho apresentado por uma educanda como síntese de sua história até a chegada à LICENA.

Fonte: arquivo pessoal, 2014.

Segundo eles, essas histórias se conectavam na conquista daquele curso que se iniciava. Observaram questões ligadas à Licenciatura como “Essa Universidade está se pintando de povo”, “Isso vai contribuir muito para nossas comunidades”, “Isso antes parecia impossível pra mim, pra gente”, “Hoje é um marco histórico”.

As seis educandas eram assentadas rurais e integrantes do Movimento Sem Terra. Todas afirmaram e demonstraram vínculo fortíssimo com o movimento, como fica claro, por exemplo, na fala de uma delas “Minha identidade é Sem Terra e tudo na minha vida está relacionado a isso” e na emoção e choro de todos a sua volta quando ela diz isso. Outra afirmou “Imaginar a minha vida sem o MST é impossível”, ao que a terceira educanda disse considerar que só nasceu depois que entrou no MST, porque só então ela e sua família passaram a considerar que “têm futuro, porque antes não tinham”.

Um dos educandos era Monitor da Escola Família Agrícola de Araponga, pequeno proprietário rural (“sou assentado, mas diferente do que acontece pelo

MST”, disse ele), é Secretário de Agricultura de sua cidade e participou do processo de luta e conquista da fundação da EFA de sua cidade e também da LICENA.

O outro educando afirmou participar de lutas políticas pela cultura popular e indígena, como a conquista do Museu do Índio do Maracanã (RJ) onde seria criado um Centro Cultural Indígena, e disse estar estudando a medicina indígena. Segundo ele, “O índio não briga por terra, o índio briga por território”, afirmando uma relação diferenciada com a terra, não sendo baseada na propriedade e na posse da natureza.

Todas as apresentações foram recebidas pelos demais do grupo com muita emoção, lágrimas e sorrisos. No cartaz em que deveriam demonstrar a identidade do grupo, escreveram as palavras “Luta”, “Resistência”, “Ousadia” e “Liberdade!!!”, decorando-o com terra, flores e folhas coletados no próprio Recanto.

Após essa tarefa, os mesmos grupos deveriam abordar em outro cartaz seus sonhos e expectativas em relação ao curso que estavam iniciando, surgindo então, no grupo acompanhado, frases como: “Que esse curso transforme a realidade dos Povos.”; “Que dê frutos.”; “Contribuir no debate e na ação da educação para libertar nas áreas de Reforma Agrária.”; “Contribuir com um novo processo de educação no país”; “Acordar a UFV!”; “Que esse curso contribua com o assentamento do qual faço parte.”; “Que esse curso abra novos caminhos.”; “Me fortalecer como ser humano e mulher da roça, levando produtos sem veneno à mesa de todos.”; “Contribuir no avanço da Educação do Campo e na construção da Reforma Agrária Popular.”

Após a confecção dos cartazes, todos os grupos apresentaram seus trabalhos a todos os demais estudantes, educadores e demais presentes. Na socialização apareceram questões como Terra, Movimento Social e Reforma Agrária; Meio Ambiente e Agricultura; Necessidade de transformação da realidade de cada indivíduo e de suas comunidades; Necessidade de estreitar os laços entre teoria e prática nas atividades do campo; Necessidade de valorização

da Educação do Campo; Luta contra a monocultura; Agricultura familiar de subsistência; Cultura popular; Diversidade; Busca pela interdisciplinaridade e novas metodologias para a Educação do Campo; Inclusão (havia uma educanda Surda nesta primeira turma); Identidade rural; Cidadania; Igualdade de gênero; Agroecologia; Não dissociação entre Campo e Cidade; Ligação com Igrejas (“Muitos movimentos nasceram nas Igrejas”, ressaltou um educando).

Como colocado por Santos (2011, p. 110), “numa determinada cultura ou sociedade, as diferentes comunidades não existem isoladamente, mas constituem redes de comunidades e, portanto, os *topoi* gerais exprimem o que há de comum entre elas (pontos de vista partilhados)” e “cada comunidade é, em si, um domínio tópico, e os *topoi* desse domínio que são partilhados por outras comunidades da mesma rede constituem os *topoi* gerais”. Tendo em vista que esta atividade fez emergir elementos de identidade, memória e história de vida, que são *topoi* específicos das comunidades de cada educando, para serem compartilhados e potencializar o encontro de questões como as acima apresentadas, às quais poderíamos qualificar como *topoi* gerais, para então relacioná-las aos objetivos e expectativas em relação à LICENA, pode-se dizer que a atividade consistiu em um procedimento de tradução.

Ao final da atividade, cantaram todos juntos, três vezes, “Não vou sair do campo pra poder ir pra escola / Educação do Campo é direito e não esmola”, encerrando-a com aquilo que teve de mais evidente: a dimensão estética proporcionada pela emergência da racionalidade estético-expressiva dos educandos e das educandas. A arte tão presente nas canções e nos cartazes por eles realizados, tanto os trazidos como obra resultante do primeiro Plano de Estudos quanto os confeccionados durante a atividade, proporcionaram o reencantamento do ato educativo. A arte proporciona o estreitamento das relações entre os indivíduos, a comunicação e a ação na realidade a partir do que é sentido como próximo dos educandos e das educandas, do que lhes é subjetivo, possibilitando a expressão, produção de sentido e aprendizado segundo o conhecimento-emancipação, que “privilegia o próximo como forma de conceber e

compreender o real, mesmo que o real seja o global ou o futuro” (SANTOS, 2011, p. 115).

Seguindo a importância desta dimensão estética, à noite deste mesmo dia foi realizado um Serão, ou Noite Cultural, onde os educandos e educandas reuniram-se para conversar e confraternizarem-se embalados por músicas e danças populares.

No dia seguinte, 08 de abril, os educandos e educandas foram levados, pelos parceiros e educadores, por rotas de reconhecimento da UFV e de projetos parceiros do Ambiente TEIA e da LICENA, cujos trabalhos possuíam interseção com as questões da Agroecologia e da Educação do Campo: Rota Administrativa e de Assistência Estudantil, Rota dos Bichos, Horto Botânico, Casa dos Movimentos Sociais, Museu da Terra, Projeto Raízes da Mata na Casa 18 e Grupo Entre Folhas. Além disso, neste dia os educandos e educandas participaram de uma palestra que visava instruí-los quanto à utilização da Biblioteca Central e, à noite, novamente um Serão.

Às 8h do dia 09 de abril de 2014, realizou-se a atividade de elaboração da Linha do Tempo da Educação do Campo, no Auditório do Departamento de Fitotecnia. O objetivo deste encontro consistiu em proceder um resgate histórico participativo, a partir da década de 1950, dos acontecimentos relacionados à Educação do Campo no Brasil, na Zona da Mata Mineira e nas demais regiões de origem dos educandos e educandas. Depois disso, os alunos deveriam ser provocados a refletir sobre como a sua história e a história de sua comunidade se inserem neste histórico, para então começarem a se indagar, a partir dessa reflexão, sobre quais seriam as necessidades e vontades que podem motivar seus Planos de Estudo durante o curso, mais uma vez revelando-se a importância dada ao autoconhecimento na produção de conhecimentos.

O encontro foi iniciado com a animação de músicas populares e músicas ligadas às bandeiras e trajetórias de movimentos sociais dos quais alguns grupos de estudantes faziam parte e a mesa do Auditório coberta por bandeiras destes movimentos, mais uma vez evidenciando a relevância dada à expressão da

racionalidade estético-expressiva no curso, o que guarda relações com a dimensão estética do prazer na construção do novo senso comum.



Figura 11. Educador da LICENA ao início da atividade Linha do Tempo da Educação do Campo. Ao fundo, bandeiras colocadas pelos e pelas estudantes.

Fonte: arquivo pessoal, 2014.

O responsável pela condução da Linha do Tempo foi o mesmo educador que facilitou a oficina de formação dos professores sobre Alternâncias Educativas, Gilmar Oliveira, ex-aluno de EFA que fez especialização no LECAMPO (UFMG) e era um dos dirigentes da AMEFA. Este procedeu de modo a sempre incentivar os educandos e educandas a expressar seus conhecimentos e lembranças antes de apresentar os acontecimentos que considerava relevantes. Estavam presentes, além de educandos e educandas, os educadores e colaboradores da LICENA que naquele momento eram desde estudantes de outros cursos de graduação, estudantes de pós-graduação, bolsistas de projetos de extensão e pesquisa da UFV, até lideranças comunitárias do Campo da Zona da Mata Mineira.

O procedimento foi, desta forma, de levantamento das informações trazidas por cada um, década por década, até a data atual. Para tanto, foram utilizadas tarjetas de cartolina em que os educandos e educandas, educadores e

colaboradores deveriam escrever resumidamente os acontecimentos e então explicá-los aos demais em voz alta, caso achassem pertinente, com a facilitação de Gilmar. Em seguida, as tarjetas foram coladas na parede de modo organizado pelas décadas.

Percebe-se aqui que a própria utilização dessa metodologia, largamente utilizada em iniciativas de educação popular que já é, por sua vez, uma pedagogia que pressupõe a valorização e enunciação do conhecimento popular, é uma forma de ecologia de saberes.

Após esta etapa, sete educadores da Licenciatura presentes se apresentaram e apresentaram alguns detalhes sobre a trajetória da LICENA, de modo que se pudesse localizar nesta Linha do Tempo o vínculo entre os acontecimentos já listados pelos próprios estudantes e a criação e implementação do curso na UFV. Além disso, apresentaram os desafios enfrentados neste processo, bem como suas perspectivas, tanto individuais como coletivas.



Figura 12. Professores da LICENA na atividade Linha do Tempo da Educação do Campo, durante o primeiro Tempo-Escola, em 2014.

Fonte: arquivo pessoal, 2014.

Um dos aspectos relevantes apontados pelos educadores foi o esforço do grupo em adotar ações, tanto no planejamento quanto na execução das atividades da Licenciatura, pautadas não apenas nos quatro princípios norteadores da proposta, como também e acima de tudo em uma educação com princípios “diferentes da lógica que rege a Universidade atualmente. Uma educação baseada em um pensamento para uma nova sociedade” (fala de um dos professores da LICENA). Afirmaram, também, que o curso não estava “dado, acabado”, mas que deveria ser construído em uma conjunção de interesses e propostas de todos os envolvidos, sendo necessário que os educandos e educandas participassem e colaborassem com esta construção. Aqui estão presentes, pela utopia e vontade de transformação educacional contra-hegemônica, o pressuposto de que esta transformação só seria possível se presente a participação (dimensão política) ativa, em uma relação não apenas vertical mas também horizontal entre todos os envolvidos.

Mostrou-se relevante, na observação realizada pela presente pesquisa, a forma como os professores realizaram suas falas, de modo a expor inclusive suas inquietações, dúvidas e anseios pessoais, colocando-se como sujeitos do processo de um modo que possibilitasse a apreensão de suas subjetividades e agir humanos, mais uma vez rompendo-se com a hierarquização das dimensões que sustentam o ser, especialmente na figura de educadores que, na educação tradicional, são colocados como representantes desta separação e hierarquização. Esta postura é importante no processo de emergência do novo paradigma emancipatório uma vez que, nele, o conhecimento

tende a ser não dualista. É antes um conhecimento baseado na superação de todas essas distinções familiares e óbvias que, até há pouco, tomávamos como certas: sujeito/objeto, natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, espírito/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, animal/pessoa (SANTOS, 2011, p. 90)

e, neste contexto, acrescentamos a superação da distinção professor/aluno.

De maneira geral, a participação dos e das estudantes foi ativa. Em alguns momentos os educandos e educandas expressaram falas que demonstravam algo

como “Isso já está sendo uma aula de história, de geografia, de sociologia, de um jeito que a gente nunca vê na escola tradicional”, como uma aposta no modelo proposto para o curso, que trazia a marca da multidisciplinaridade. Mesmo que nem todos se expressassem oralmente, muitas foram as contribuições feitas através das tarjetas. Alguns educandos e educandas tiveram participação mais expressiva, de modo a contribuir com tarjetas e falas repetidas vezes. Outros, no entanto, não se expressaram, embora a participação fosse incentivada.

À tarde, das 14h às 17h, no Espaço Multiuso, estiveram novamente todos reunidos para a realização de uma atividade de elucidação dos quatro eixos teórico-conceituais do curso a partir da metodologia Café do Mundo, com o objetivo de apresentar aos educandos e educandas, de forma mais aprofundada, a proposta que estava sendo pensada pelos educadores. Neste, os estudantes foram orientados e responder e dialogar sobre perguntas referentes aos quatro eixos da LICENA, explicitando o entendimento prévio que tinham sobre cada um deles.

À noite, no Auditório do Departamento de Economia Rural, aconteceu a Cerimônia de Abertura do Curso. Os cartazes, confeccionados pelos educandos e educandas sobre seus sonhos na Colocação em Comum do primeiro dia, estavam afixados na mesa de cerimônia junto a girassóis que são o símbolo da Educação do Campo e às bandeiras das organizações e movimentos sociais do campo aos quais os educandos e educandas faziam parte, evidenciando a marca da valorização da racionalidade estético-expressiva. Antes que a mesa começasse o cerimonial e a reitora se pronunciasse, Sebastião Farinhada, músico popular e militante da causa negra e campestre que já havia estado presente também na Atividade de Linha do Tempo, junto aos músicos Lucas e Carol Teixeira, apresentaram músicas e cantigas do campo. Em seguida, após as solenidades, a reitora Nilda Soares e o professor coordenador da LICENA, Willer Araújo Barbosa, fizeram discursos abordando a luta dos povos do campo para a constituição daquela Licenciatura e a importância histórica desta conquista tanto para eles quanto para a UFV.

Na manhã do dia 10 de abril, os educandos e educandas foram encaminhados para Visitas de Campo junto a iniciativas de implementação da Agroecologia em Viçosa: no Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA/ZM), no Instituto de Homeopatia na Agricultura e Ambiente (IHAMA) e no Instituto Socioambiental de Viçosa (ISAVIÇOSA). À tarde os educandos e educandas organizaram Instalações Pedagógicas para apresentar o que haviam aprendido nas Visitas de Campo realizadas pela manhã, relatando especialmente o que identificaram dos eixos do curso nestas experiências. As Instalações Pedagógicas demonstram aqui a tentativa de instaurar um modo diferenciado de produzir registros, de modo a contemplar a dimensão do prazer fugindo-se do grafismo escrito comumente utilizado nas abordagens educativas tradicionais.

A partir do entendimento de que os licenciandos, no decorrer da semana, se depararam com conteúdos teóricos, familiarizaram-se com eles em suas experiências e com as de outras pessoas e refletiram sobre as suas próprias, considerou-se que estas vivências seriam fundamentais para a construção do Plano de Estudos para o Tempo-Comunidade.

Tendo isso em vista, na manhã do dia 11 de abril de 2014, no Departamento de Educação, foi promovida uma atividade de Leitura e Produção de Textos, em que os educandos e educandas realizaram um aprofundamento teórico a partir da leitura de textos sobre os quatro eixos do curso, relacionando-os em seguida, através da produção de um texto escrito, com suas experiências pessoais. Uma de suas finalidades era realizar um diagnóstico das competências dos educandos e educandas em termos de sua expressão através da escrita. Para tanto, receberam algumas orientações prévias sobre as formas de construção de um texto e os elementos principais de uma dissertação. Após esta etapa, dividiram-se em grupos menores para compartilhar e debater as questões mais relevantes que apareceram em suas reflexões durante a escrita, fechando assim as atividades encadeadas nos últimos três dias.

Na tarde do dia 11 de abril de 2014, no CEE/UFV (Centro de Ensino de Extensão, localizado no prédio em frente à Biblioteca Central da UFV), a

metodologia do Aquário foi a escolhida para que, em uma espécie de Colocação em Comum, os educadores debatessem sobre a abordagem dos conteúdos da primeira semana de atividades da LICENA e procedessem ao seu encerramento. Esta metodologia, inspirada na técnica Grupo de Verbalização - Grupo de Observação, consiste na disposição de assentos em um círculo principal, além de outros assentos dispostos em círculos concêntricos ao principal, contornando-o. No círculo principal, alguns indivíduos devem assentar-se para iniciar a conversa, a qual deve ser ouvida atentamente por aqueles que estiverem nos círculos concêntricos. No entanto, alguns assentos deste círculo interno devem ficar vagos a princípio, sem que ninguém os ocupe. Estes assentos livres indicam que, a qualquer momento, qualquer pessoa do público (dos círculos concêntricos) pode adentrar o círculo principal e trazer suas contribuições e perguntas sobre o assunto. Quando isso acontece, alguém deve voluntariamente ceder seu assento, locomovendo-se para os círculos externos, de modo que sempre existam assentos vagos no círculo principal.

Primeiramente foi realizada uma breve introdução acerca dos objetivos da atividade, realizando acordos sobre sua dinâmica. Segundo os educadores, o objetivo era debater o que foi trabalhado durante a primeira semana e que pode ser relacionado aos conteúdos previstos para o curso, em um espaço em que cada um dos educadores da LICENA expressaria suas impressões e concomitantemente seria aberto espaço de fala e questionamento aos demais presentes.

Os educadores sentaram-se em um círculo no meio da sala e os demais estudantes e presentes sentaram-se em volta deles, ocupando toda a sala 10 do Centro de Ensino de Extensão da UFV. Neste círculo central em que estavam os educadores havia duas cadeiras vagas para que as pessoas interessadas assentassem-se caso quisessem tomar a fala, retirando-se em seguida para deixar espaço para os próximos interessados. Foi usado um saquinho de sementes como “objeto da fala”: quem estivesse com o saquinho em mãos estaria “empoderado da fala” e os demais então deveriam estar “empoderados da escuta”, até que o saquinho fosse repassado ao próximo interessado.

Assim, esta dinâmica expressa a intenção de promoção das dimensões ética e política pela solidariedade e participação, tendo em vista seu objetivo de avaliação conjunta das decisões tomadas e vivências experienciadas até então, mesmo que privilegiando-se como ponto de partida as apreciações dos educadores. Estes aparecem como sujeitos privilegiados da fala neste espaço inicialmente pois ao mesmo tempo que esperam demonstrar a validade da proposta construída, são os responsáveis por operar a primeira ruptura epistemológica entre os saberes da experiência trazidos pelos educandos e educandas e os saberes acadêmicos circunscritos aos eixos teórico-conceituais do curso. Embora a horizontalidade seja a marca da metodologia adotada, isso representa uma perturbação das hierarquias e não uma relativização da importância do papel do educador como mediador dos espaços e conhecimentos elaborados.

A primeira educadora a falar observou questões relacionadas à memória e trajetórias expressas não apenas nos trabalhos realizados, mas também nos corpos e adereços.

Em seguida, outro educador falou de memória individual e especialmente coletiva, usando inicialmente, para definição destes termos, a compreensão do autor Jaques LeGoff. Confrontou a concepção da Escola Tradicional, criadora de invisibilidade da cultura e memória camponesa, com a concepção da Escola do Campo, segundo a qual deve ocorrer a valorização da cultura e memória coletiva camponesa. Segundo ele, durante a semana haviam sido contemplados vários conteúdos, como por exemplo a questão da memória. Um dos desafios por ele percebido foi a necessidade de predisposição para o diálogo, devendo haver abertura para o outro. Também abordou a questão do papel dos educadores da LICENA, observando que deveria ocorrer um diálogo a partir das demandas trazidas pelos educandos e educandas e, em outros momentos, fazer intervenções a partir do que perceberem como necessidade.

A dimensões de participação e solidariedade apareceram, como acima, em diversas falas dessa atividade. Embora haja a necessidade de conceber a distância

entre o discurso e a prática, momentos em que educadores, como sujeitos responsáveis pela facilitação da articulação entre teoria e prática, pronunciam falas neste sentido, demonstram um viés educativo contido no discurso.

Outro educador realizou uma reflexão sobre como as atividades seriam “contabilizadas” no Plano Curricular. Para ele, haviam dimensões, por exemplo, que já estavam ocorrendo naquela semana e que faziam parte de disciplinas que não constavam na previsão curricular para aquele momento. Em seguida, citou exemplos de conteúdos disciplinares que já foram abordados na primeira semana. Para o educador, além de conteúdos disciplinares específicos, foram contempladas outras questões, como: a leitura da realidade para além da leitura cotidiana, no domínio da Sociologia, sendo o primeiro dia da LICENA o despertar desse olhar; também o olhar para a realidade conceitualmente, para contextos específicos, através dos eixos norteadores do curso. Observou, por fim, que a leitura deveria passar a fazer parte do cotidiano dos e das estudantes para que vissem a realidade a partir de outras lentes, relacionando o local com o global e a inserção desta realidade sociológica numa compreensão mais aprofundada.

Este educador observa, pelas suas lentes, justamente o processo de dupla ruptura epistemológica ocorrido em diversos momentos daquela semana. Os eixos norteadores do curso aparecem como aqueles que, além de proporcionarem a primeira ruptura epistemológica entre senso comum e conhecimento científico, são eixos escolhidos justamente por não desprezarem o conhecimento que produz tecnologia, entendendo que “tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (SANTOS, 2011, p. 109), proporcionando a construção de um novo senso comum.

Um educador então propôs que as pessoas se levantassem e agitassem o corpo para o reacordar, tendo em vista o horário em que muitos haviam almoçado há pouco. Ele explicou a relação desta ação com a capacidade de gravar as informações e a capacidade de escuta. Propôs a criação de escuta ativa, convidando a todos a colocar os pés no chão, respirar e colocar a percepção sobre

o próprio corpo, percebendo isso através do peso que o corpo faz sobre a cadeira e a sustentação que o solo exerce sobre a sola de nossos pés. Observou que o chão sempre nos sustenta, e que se pudéssemos traduzir isso em um sentimento humano, seria o de amor incondicional. A dimensão estética do prazer e do autoconhecimento aparecem na proposta de reconexão entre natureza e humanidade, da união entre estes domínios da realidade por meio da linguagem que atribui características humanas ao que é da natureza, contribuindo para a emergência da dimensão ética pelo reconhecimento da ação e reação recíprocas destes dois domínios.

Em seguida, outro educador usou afigurado o educador Willer e seu lugar social ocupado na cerimônia de abertura do curso (ocorrida na noite anterior) como exemplo para falar da diferença das posições ocupadas pelos indivíduos na dinâmica social. Usou o exemplo das estrelas, dizendo que “algumas já morreram e ainda aparecem, enquanto outras acabam de nascer e ainda não podemos vê-las”, para refletir sobre como muitas vezes já sabemos de algumas coisas, mas não somos tomados de consciência disso. Por outro lado, achamos que sabemos algumas coisas, mas podemos estar deixando alguns aspectos de lado. Isso se aplica, segundo ele, à questão da separação das disciplinas. “Como separar, ou não, o que na realidade concreta se apresenta não dissolvido?” Continuou, levando os presentes a pensarem “quando é que um ser humano consegue se virar, sem os laços de família e comunidade, para garantir a sobrevivência? Os seres humanos são animais dependentes por um longo tempo e nesse sentido encontram muitas dificuldades, no entanto, têm a qualidade de intervir na realidade e, de certa forma, dominá-la”. Segundo ele, quando modificamos a natureza, modificamos a nós mesmos, e isso é o que chamamos “trabalho”. O trabalho não é feito sozinho, sendo assim uma atividade social, sempre se colocando entre aquilo que é só nosso e aquilo que é coletivo. Disse, então, que “isso ocorreu aqui” (naquele primeiro Tempo-Escola). Para ele, trabalhar é uma realização para além da satisfação das necessidades básicas. Todavia, nem sempre o trabalho que realizamos atende tanto a satisfação das necessidades básicas quanto para além

delas. Debateu então a questão do reconhecimento ou não do próprio trabalho a partir dos fatores que interferem na sua realização. Por fim, concluiu que havia muito a ser feito, mas que já havia muito que estava sendo feito no curso.

Desta forma, este educador acaba chamando a atenção para a dimensão ética presente naquela semana. Ao falar do trabalho, alude à transformação que este opera na realidade e à necessidade que temos dos outros seres e da natureza para realizá-lo. O processo educativo, especialmente o ocorrido naquela semana, foi visto então como trabalho, que na medida em que intervém na realidade é também por ela modificado. Este trabalho deve ser não apenas solidário, realizado em comunhão com “outros” que não devem ser vistos como objetos, mas também responsável por aquilo que produz.

Outro educador observou na realização da primeira semana os princípios das Alternâncias Educativas e o aprendizado pelo exemplo. Considerou que a forma como as ações foram conduzidas propiciou que, a partir da vivência e da experiência, fosse possível acreditar que determinadas ações são possíveis, que uma outra educação é possível. Disse acreditar que a sala de aula é importante quando é definida por quem quer estar ali de fato. Observou também questões relacionadas à compreensão do movimento social como princípio educativo, devido à origem e filiação dos e das estudantes e sua vivência prévia em ambientes de decisão compartilhada. Segundo ele, isso foi possível constatar também no espaço intitulado pelos e pelas estudantes de Conselhão, ocorrido na noite de quinta-feira (10). Ainda a respeito deste Conselhão, o educador disse acreditar que este é um exemplo de aspecto democrático que está muito longe da realidade das escolas atuais.

Um educando da LICENA foi o primeiro a sentar em uma das cadeiras vagas. Ao se empoderar da fala, questionou o fato de que, mesmo quando há uma cadeira vazia, os estudantes muitas vezes se mantêm distantes. Afirmou ter percebido que alguns alunos a princípio não estavam compreendendo a proposta, mas que agora estavam começando a entender. Denunciou os processos individualistas na educação tradicional da universidade. Relatou que os

estudantes, ele incluso, não tinham ainda a dimensão do que estava acontecendo, mas que começavam a sentir que era algo grande. Declarou “nós estamos fazendo as coisas como acho que tem que ser, pela ação, pelo exemplo”. Observou que as disciplinas têm que entrar separadas “por causa da burocracia, mas isso a gente tira de letra”.

Outro educador então mostrou o Manual do Curso e refletiu sobre o conjunto de conteúdos constantes no ementário. Afirmou que “aqui não se busca uma educação bancária” e que seria estranho oferecer uma educação bancária para dizer que não se deve fazer uma educação bancária. Demonstrou, através do ementário, como os conteúdos estavam sendo contemplados nas atividades do curso. Considerou que o aprendizado deve ocorrer a partir do interesse para que seja significativo. Para ele, ficou muito clara a presença da luta da Educação do Campo.

Um dos educadores colocou que, sendo educandos e educandas, um deveria educar o outro, um deveria aprender com o outro. Outro complementou assegurando que a melhor forma de aprender alguma coisa é ensinar, “expor o que você aprendeu dialogando com os outros”.

Aqui fica clara a aposta em uma perspectiva de tradução intercultural, em que a comunicação, a abertura para os *topoi* da cultura intracomunitária dos colegas e a promoção de aprendizados através deste diálogo são valorizados e incentivados.

Um educando utilizou-se das sementes para estabelecer a relação delas com lembranças e ritos familiares, em que as sementes se faziam presentes em vários sentidos. Relacionou a terra, o solo, a água e o calor com as atividades do curso. Segundo ele, é preciso manter a fertilidade, a sede de aprender e o calor humano, e isso ocorre através da partilha. Disse que é preciso “que o conhecimento circule”. Colocou que “nosso grupo é um grupo diferente. Devemos somar juntos, e não estabelecer disputas”. Afirmou ainda a necessidade de que a forma de uns se relacionarem com os outros seja diferente, com base no companheirismo; de que levem o aprendizado também para a comunidade de onde

vieram; de que acreditem na proposta do curso, mostrando “lá fora”, para a sociedade, o que está sendo feito aqui, demonstrando que é possível fazer uma outra forma de produção que não destrua o mundo. Por fim, alertou a todos para que, por onde passarem, não deixassem lixo. Ao final de sua fala, uma educanda incitou a cantoria da música “Não vou sair do campo pra poder ir pra escola”, seguida pelos demais. A metáfora e a cantoria ao final foram as marcas da racionalidade estético-expressiva destes educandos e educandas que se pronunciaram.

Sensível a isso, uma educadora relatou que sempre via muitos problemas na Escola, sendo ela organizada hierarquicamente e sem interação de uns com os outros, sem atenção para uma Pedagogia da Escuta, com falta de participação generalizada, e que estamos acostumados com isso. No entanto, questionou: “como separar estudo de sentimento?”. Segundo ela, “se não tocar o sentimento, a gente não aprende”, “O interesse é construído, e é papel do professor incitar isso”. Levando isso em conta, questionou “Quando é que a gente gosta de algo?” e responde “Quando tem a ver com a nossa experiência!”, demonstrando em sua fala a percepção da necessidade da dimensão estética no fazer educativo. Para ela, tirar as coisas do nível da aparência é também papel do estudo. Disse que há necessidade de criar o interesse também nos professores, segundo a reflexão de que “temos que ser a mudança que a gente quer ver no mundo”. “Como fazer essa mudança na educação? Qual é a mudança que a gente quer ser? E como sê-la?”. Afirmou então que “o curso mexe com tudo isso” e que é um curso diferente dos outros da Universidade, pois tudo e todo lugar vira aula. Segundo ela, para esse curso dar certo, com interdisciplinaridade, seria necessário parceria e diálogo. Concluiu afirmando que “O curso nunca vai ser dado, porque assim o educando não contribuiria e não teria compromisso”.

Compromisso como dimensão ética, parceria e diálogo como dimensão política aparecem também aqui. No entanto, é preciso recordar que percepções como esta, demonstradas por esta educadora e pelos demais, são informadas por concepções educativas, como a Educação Popular, anteriores à formulação dada

por Boaventura de Sousa Santos. Todavia, a síntese operada por este autor permite construir uma interpretação destas concepções e uma intervenção educativa a partir do paradigma emergente, como acreditamos ser o caso da LICENA.

Um educando vindo do município de Acaiaca então leu um poema “A natureza pede socorro”, de sua autoria e feito durante uma das atividades da semana. O fato de ter realizado uma síntese de seus aprendizados e os sentimentos incitados por estes em um poema já demonstram a presença da dimensão estética, reforçada pelo fato de ter sido realizada durante uma das atividades promovidas pelo curso.

Após o intervalo, outro estudante da LICENA compartilhou alguns de seus medos e reflexões, relacionados ao professor que transcreve o que pensa para os livros e que, muitas vezes, quer que os outros vivam segundo o que ele acredita; ao “canudo” apenas como prova do conhecimento para a sociedade; à necessidade de consideração dos conhecimentos ditos leigos. Afirmou não querer ser formado apenas com teoria, mas com teoria e prática, e por este motivo disse ter ficado satisfeito com a primeira semana. Acredita-se que este educando tenha falado, assim, da aplicação edificante da ciência e da ecologia de saberes percebidas por ele como presentes na LICENA até então.

Um dos educadores lembrou que o curso está em construção e afirmou que curso nenhum na universidade consegue abordar tantos conteúdos em uma só semana da forma como ocorreu naquela primeira semana da LICENA. Segundo ele, os estudantes têm que ajudar a construir o curso em um compromisso de autogestão, o que nos remete à dimensão participativa da construção do novo senso comum neste curso.

Após a fala deste, outro educador esboçou algumas primeiras palavras, mas foi interrompido por uma educanda que já estava sentada em uma das cadeiras ao centro. Segundo ela, “é preciso que os indivíduos saibam se impor e tomar a fala”. Apresentou, então, dois pacotes de sementes para simbolizar a necessidade de empoderamento das sementes por parte dos agricultores e as memórias relacionadas à vida e trabalho no campo. Declarou que é necessário não

deixar que morram os costumes e rituais da roça. “Queremos uma educação que leve isso em conta... que leve em conta a harmonia e o amor”. Percebemos, nesta fala e nos elementos por ela utilizados, a expressão da necessidade manifesta de uma ecologia de saberes que leve em conta a racionalidade estético-expressiva.



Figura 13. Metodologia denominada “Aquário”, durante o primeiro Tempo-Escola, em 2014: educanda, ao centro, segurando um saco de sementes.

Fonte: arquivo pessoal, 2014.

O educador que tinha anteriormente começado a falar agradeceu a educanda, sem ironia, por “colocá-lo em seu lugar”. Procedendo assim, o educador manifestou sua coerência com a horizontalidade preconizada pelo discurso dos educadores e clamada pela educanda naquele momento.

Pensando nos dizeres do primeiro educando que se empoderou da fala, este educador afirmou que o grupo que coordenava as atividades do curso estava construindo uma sintonia a respeito dos princípios, levando em conta que as

burocracias estabelecem limites. Segundo ele, a grade curricular foi pensada segundo os conteúdos que o grupo achava serem importantes para a formação dos educandos e educandas. Disse ser preciso, então, trabalhar não necessariamente com disciplinas, mas pensar a grade não como uma prisão, mas como uma matriz. Para ele, uma das formas de trabalhar com isso seria a partir de projetos, mas diz que no módulo (Tempo-Escola) seguinte a reflexão deveria se aprofundar.

Outra educanda, monitora de EFA, afirmou que “em nenhum outro curso teríamos a acolhida e a porta dos professores aberta”. Por este e outros motivos, disse se sentir privilegiada. Falou de sua percepção sobre a presença da Pedagogia de Paulo Freire no curso. “A gente tá aqui construindo um modelo de educação diferente dentro da universidade. Precisamos reconhecer isso!”. Terminou então sua fala agradecendo pelo curso.

Um educador que ainda não tinha se pronunciado apresentou-se colocando que havia acabado de passar no concurso para professor da LICENA. Disse que era formado há dez anos mas que nunca teve “uma aula tão boa quanto a de hoje. Queria ter tido essa oportunidade enquanto estudante” e agora tem como docente. Disse que, para ele, esse momento era muito significativo como educador. No entanto, disse haver muitos desafios. “Não estamos acostumados”. Refletiu então sobre como os professores são muitas vezes presos em domínios disciplinares. Abordou a mentalidade em que as pessoas formadas em Agronomia, por exemplo, vêm sendo formadas. Segundo ele, na Agronomia o meio rural é visto como espaço que se desenvolverá a partir da intervenção de tecnologias. Concluiu abordando a importância da interdisciplinaridade.

Uma estudante do Mestrado em Educação da UFV afirmou que estava muito feliz pela realização da LICENA. Abordou o fato de também ter feito parte da primeira turma de um curso, que foi o de Ciências Sociais na UFV. Segundo ela, o curso que frequentou também enfrentou dificuldades por seu caráter de enfrentamento e reflexão sobre a realidade. Alertou os e as estudantes para a importância da intervenção e participação destes nas decisões do curso que se iniciava e para o potencial que todos os estudantes da LICENA teriam de

intervenção na Universidade, dada a quantidade de educandos e educandas e o fato de muitos deles já terem vivências em movimentos sociais. Recomendou ainda que os e as estudantes da LICENA dialogassem com outros estudantes da UFV.

Um dos educadores levantou-se e falou, em Língua Brasileira de Sinais, “minha disciplina é a vida”, pedindo a todos que repetissem os sinais. Depois afirmou que a LIBRAS seria necessária para dialogar não só com a educanda Surda, mas com todos os Surdos possivelmente existentes nas comunidades. Segundo ele, os educandos e educandas já deveriam buscar aprender LIBRAS com quem já a estava ensinando no curso, que eram as intérpretes voluntárias, e não esperar disciplinas em uma caixinha: “É preciso radicalizar o que estamos pensando. É preciso lutar pela multidisciplinaridade nas escolas, e os educandos serão habilitados para isso no curso”. Questionou ainda “quem de nós não vive muitas e múltiplas identidades?”, afirmando que o diálogo multidisciplinar proporciona que esta multiplicidade seja contemplada. Ao final, demandou a reflexão de que Campo não é substituto de Rural: disse que é preciso não ressignificar o rural para “por em seu devido lugar” (como pretendem as vertentes hegemônicas do capitalismo agrário), mas fomentar uma concepção de “Campo” como território rural ligado às identidades, culturas, modos de produzir e viver do campesinato. Lembrou ele ainda que Educação do Campo não é só para o meio rural, devendo não desarticular o Campo da Cidade, mostrando-se consonante à concepção de Educação do Campo que apresentamos nesta dissertação.

Em seguida, outro estudante se apresentou. Disse ser estudante de Cooperativismo na UFV e afirmou que no mesmo prédio em que seu curso funciona há outro. Esse outro curso, segundo ele, refletia a lógica hegemônica da UFV, que é o agronegócio. Ele observou, tendo isso em vista, que a LICENA não é bem-vinda por alguns setores da UFV, sendo vista como uma vergonha para a Universidade. No entanto, afirmou que a LICENA “é um orgulho para minha periferia”, que nesta pesquisa compreendemos como uma fala que dá força ao discurso a partir do Sul. Disse lutar por uma outra sociedade e que “quem escreve

nossa história somos nós mesmos”. Para ele, cidade e campo devem estar unidos para a mudança popular da sociedade.

Um educador, falando pelo grupo de professores, disse contar com a dedicação de todos para um curso de qualidade, em que quando saíssem (se formassem) os estudantes, seria demonstrada a qualidade e potencial de mudança societária que o curso poderia instituir. Encerrou lançando três perguntas para que os educandos e educandas refletissem no intuito de direcionar as atividades do dia seguinte: “O que você quer fazer nesse tempo Comunidade?”, “Como você pensa em registrar o que vai fazer?”, “Como você pensa em dialogar com sua comunidade sobre o que aprendeu nesta semana?”. Aqui evidenciam-se a dimensão ética pelo cuidado em relação ao local de origem dos educandos e educandas e seus pares, além do compromisso com o futuro a partir de ações no presente, e também a dimensão política por incitar o envolvimento coletivo nesta transformação, demonstrando a relação com uma aplicação edificante da ciência e construção do novo senso comum.

Ao falar da reinvenção do conhecimento-emancipação para construção do novo senso comum, Santos (2011) afirma a necessidade de que os diálogos da dimensão política sejam promovidos a partir de uma *novíssima retórica*. Nesta,

em termos ideais, a polaridade orador/auditório deve perder a rigidez para se transformar numa sequência dinâmica de posições de orador e de posições de auditório intermutáveis e recíprocas que torne o resultado do intercâmbio argumentativo verdadeiramente inacabado: por um lado, porque o orador inicial pode acabar por transformar-se em auditório e, vice-versa, o auditório em orador e, por outro lado, porque a direção do convencimento é intrinsecamente contingente e reversível. (SANTOS, 2011, p. 105)

Vimos ocorrer, nesta atividade, este movimento da *novíssima retórica*, em que embora inicialmente os oradores tenham sido os educadores, em seu decorrer as posições de auditório e oradores foram sendo intercambiadas e as fronteiras entre estas posições foram sendo contestadas.

No dia seguinte, 12 de abril, às 8h no Departamento de Educação, com base nessas perguntas lançadas por este educador na Colocação em Comum do dia anterior, educandos, educandas e educadores reuniram-se para encerrar o primeiro

Tempo-Escola e discutir sobre o que seria feito no Tempo-Comunidade, como uma elaboração conjunta de um Plano de Estudos. Esclareceu-se que a intenção deste primeiro semestre seria estabelecer um diagnóstico acerca das comunidades de cada educando, para que a partir das informações e reflexões suscitadas pela LICENA pudessem ser pensadas, para os próximos semestres, formas de intervenção nos problemas encontrados em cada contexto comunitário. Assim, o Plano de Estudos deste primeiro Tempo-Escola consistiu em uma orientação para que os estudantes procurassem identificar, em suas realidades no Tempo-Comunidade, situações-problema aos quais se sentissem sensibilizados e identificados para operar mudanças.

Revela-se, mais uma vez, a intencionalidade de se promover neste primeiro semestre um resgate, visibilização e valorização das memórias e identidades dos educandos e educandas e suas comunidades, o que pode ser interpretado como uma aproximação às Sociologias das Ausências e Emergências pela ação pedagógica: ao mesmo tempo que traz à tona os saberes e práticas populares colonizados no espaço universitário destinado historicamente aos saberes hegemônicos e colonizadores, faz a aposta no potencial transformador do diálogo entre eles para a construção da emancipação dos povos do campo.

É importante ainda ressaltar um elemento apreendido nesta primeira semana, ligado à relação entre os próprios estudantes. Desde as primeiras atividades foram instituídos combinados coletivos, e além de um grupo no Facebook²¹, instaurou-se um espaço-tempo denominado inicialmente de “Conselhão” para gerir conjuntamente as dificuldades encontradas, as demandas apresentadas e as vontades de toda a turma. Trata-se de uma gestão coletiva e participativa da convivência intensa que passou a ser experienciada nos períodos de Tempo-escola, em um grupo formado por estudantes de diferentes concepções culturais e políticas, sendo muitas vezes conflituosa esta experiência. No entanto, a experiência do Conselhão foi por vezes apontada pelos educandos e educandas,

²¹ O grupo é fechado, podendo fazer parte dele apenas pessoas autorizadas pelos educandos e educandas que o administram on-line: <<https://www.facebook.com/groups/1438051769772162/?fref=ts>>.

no primeiro Tempo-Escola, como uma oportunidade para a gestão do grupo e um ganho de experiência no entendimento do próximo e no exercício democrático, o que evidencia a dimensão política e um inerente procedimento de tradução intercultural.

3.1.3. Plantando diversidades: segundo Tempo-Escola

A reunião de planejamento pedagógico acompanhada pela presente pesquisa antes do segundo Tempo-Escola ocorreu no dia 09 de maio de 2014. Nela foram evidentes a preocupação em dar continuidade à vinculação entre as atividades e os quatro eixos do curso, o esclarecimento aos educandos e educandas dos objetivos das atividades e a necessidade de reiterar os fundamentos nos quais o curso se sustenta. Isso foi possível apreender, por exemplo, na fala de um dos educadores, que frisou a necessidade de

“deixar claro para os educandos, ao apresentar as técnicas das metodologias participativas, os fundamentos em que estão baseadas estas metodologias utilizadas pelo curso: síntese do conhecimento, compreensão das ideias coletivas. Dar foco no fato de que a escuta do outro, a consideração dos diversos saberes e fazer emergir estes conhecimentos, são alguns dos fundamentos.”

Percebeu-se, assim, a intenção de estabelecer um fio condutor para que não se perdesse de vista a conexão entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, e a necessidade de construir conhecimentos a partir de premências dos educandos e educandas e das comunidades, levando-se em consideração os conhecimentos de todos os envolvidos, considerando-os relevantes para o processo de aprendizagem. Esta conexão, na forma como preconizada pelas Alternâncias Educativas e operacionalizada na LICENA pelos Planos de Estudos e Colocações em Comum, somada ao princípio de “escuta do outro e consideração dos diversos saberes”, representa a ecologia de saberes e a tradução intercultural.

Tendo isso em vista, as atividades do segundo Tempo-Escola ocorreram de 12 a 18 de maio de 2014, visando acolher os educandos e educandas; apresentar as situações-problema de suas comunidades; resolver questões administrativas de

assistência e permanência dos e das estudantes a partir de uma reunião entre estes, os educadores e colaboradores do curso e o Pró-reitor de Assuntos Comunitários da UFV; promover o debate acerca de metodologias participativas e Educação do Campo a partir do uso de algumas destas metodologias para a realização da atividade em si; promover a contação de histórias da cultura oral de seus grupos sociais; apresentar e debater questões ligadas à comunicação e expressão, organização social, trabalho, movimentos sociais, sociologia, solos, água e processos biológicos em suas relações com o campo, a partir de visitas a projetos da UFV e da região; debater a implementação do Mineroduto da Ferrous²² e seus impactos à região; e discutir temas ligados ao uso de agrotóxicos, à Agroecologia e a elementos da cultura indígena Puri.

Já no início os próprios estudantes se mobilizaram para demandar que a disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que na matriz curricular seria oferecida apenas a partir do quarto semestre, fosse oferecida desde o primeiro semestre, e enquanto isso não ocorria, passaram a encontrar-se com a estudante Surda e sua intérprete nos intervalos das aulas, em grupos, para aprender a LIBRAS. Percebeu-se assim que a presença da educanda Surda, além da fala de um dos educadores na atividade de Aquário do primeiro Tempo-Escola, fez mobilizar nos educandos e educandas o entendimento de que a consideração da cultura dos colegas vai muito além do respeito, sendo necessário um esforço de integração e de tradução dos entendimentos diversos, representando a dimensão político participativa (obrigação política expressa pela organização horizontal e solidária entre os membros da comunidade) e ética solidária (responsabilização pelo outro, sendo que a existência, no futuro, deste outro que divide conosco uma contemporaneidade, deve ser garantida no presente).

²² Naquele momento, em 2014, ocorriam intensos debates sobre os impactos ambientais do projeto, iniciado em 2009 pela empresa Ferrous, de implantação de um mineroduto de 400km de extensão, passando por 22 municípios entre Congonhas (MG) e Presidente Kennedy (ES). A implementação deste mineroduto introduziria ações inclusive sobre nascentes de água importantes para a cidade de Viçosa, com impactos na cidade e na UFV.

Iniciou-se a semana pelo Embarque para acolhida dos educandos e educandas, aos moldes do que foi ressaltado no primeiro Tempo-Escola, onde falou-se de suas percepções sobre o Tempo-Comunidade e expectativas para o Tempo-Escola. As percepções apresentadas no Embarque foram aprofundadas na Colocação em Comum, neste mesmo dia 12, às 15h. A turma foi dividida em quatro grupos que se reuniram nas salas 304, 303 e Auditório do PVB, e também na sala 302 do Departamento de Educação. Seu objetivo consistia em realizar-se a apresentação das comunidades dos educandos e educandas, as situações-problema nelas percebidas e a forma como cada um enxergava-se neste contexto, como orientado pelo Plano de Estudos elaborado no primeiro Tempo-Escola. Os educadores responsáveis pela coordenação de cada turma deveriam refletir com os educandos e educandas se as informações levantadas até então eram suficientes e/ou adequadas para a resolução dos problemas postos. Neste sentido, direcionou-se já a atenção dos e das estudantes para o que seria necessário ao andamento de suas atividades no segundo Tempo-Comunidade.

Com os educandos e educandas sentados inicialmente em círculo, o educador responsável pela coordenação da turma acompanhada explicou o objetivo daquela Colocação em Comum e explicou sua metodologia. Separou-se cada turma de cada sala em quatro grupos menores, sendo que cada estudante descreveu - oralmente e registrando em tarjetas -, para os demais integrantes de cada grupo, sua comunidade e a situação-problema nela identificada.

Nesta etapa, em um dos grupos acompanhados na pesquisa (procurou-se passar por todos os grupos), um dos educandos afirmou espontaneamente que estava tentando não realizar atividades sempre com as mesmas pessoas e buscando se comunicar com todos os colegas pois, segundo ele, estava aprendendo muito com a realidade e conhecimentos dos outros, aprendendo a respeitá-los, o que demonstra, se não uma efetividade da proposta de “escuta e consideração do outro” do curso, ao menos uma adequação desta proposta ao seu próprio discurso.

Outra educanda, dirigindo-se ao educador, afirmou estar com dificuldades para encontrar uma situação-problema. Segundo ela, não identificou nenhum problema em seu tempo-comunidade. O educador afirmou, diante disso, que nem sempre os problemas são evidentes por estarmos acostumados a uma determinada realidade, mas que talvez no decorrer do curso algumas questões emergiriam pelas reflexões suscitadas.

Em seguida, os educandos e educandas novamente sentaram-se em um grande círculo e apresentaram suas tarjetas a toda a turma. No início desta atividade, notou-se pela observação que dois educandos se comunicavam à distância utilizando sinais da LIBRAS correspondentes a letras do alfabeto, o que demonstra que já estavam colocando em prática os primeiros aprendizados realizados junto às intérpretes e à educanda Surda.

Aqui relatam-se algumas das apresentações feitas na atividade:

Uma educanda da comunidade de Cachoeirinha, cidade de Viçosa, afirmou que um dos problemas que sua comunidade enfrenta é o esgoto. Segundo ela, “o esgoto é encanado, mas é desembocado nos rios da comunidade, onde inclusive há criação de porcos”. Outra educanda que é original do município de Ponte Nova, afirmou lá haver um espaço, que é a fazenda de seu avô, que “está largado pois ninguém da família se interessa em cultivá-lo”.

Um educando, morador do bairro Santa Clara em Viçosa, não enfrentava nenhum problema que lá tivesse identificado. No entanto, enquanto educador de um grupo escoteiro, identificou problemas neste, sediado na UFV. Segundo ele, “o grupo escoteiro está enfrentando problemas de dificuldade de apoio e incentivo”. Outro educando, do bairro Amoras, em Viçosa, afirmou que há falta de lazer para crianças, jovens, adultos e idosos de sua comunidade.

Uma educanda da comunidade São Domingos, “uma comunidade rural, com bastante famílias”, que pertence ao município de Araponga, disse que sua família reside lá desde seu bisavô:

“A maioria das famílias são meieiras. A maioria das terras pertencem a Danilo de Castro (atual secretário de segurança de Minas Gerais). Tem muita produção de café e eucalipto, e contaminação das águas pois

onde moro as pessoas não usam fossas sépticas e utilizam muito os agrotóxicos”.

Outra educanda, da comunidade São Joaquim, em Araponga, afirmou que lá a “maioria é de pequenos produtores com plantação de café e hortaliças para consumo. O problema é o uso de agrotóxicos. Alguns não usam, mas a maioria usa. As comunidades ficam no morro e os rios nas baixadas, e assim o agrotóxico escoava para os rios”.

Uma educanda que era da comunidade de Abre Campo, mas que se identificava como do município de Caputira, no Córrego Bonfim, afirmou que

“as casas são muito longe umas das outras e, também, na Associação dos trabalhadores participam 500 agricultores e agricultoras, mas há falta de conhecimento técnico. Tem comunidades que poderiam produzir, mas não produzem. Já foi feito um convênio com o PNAE, mas falta pessoas para trabalhar. A região próxima é produtora de café, então o mundo para pra se colher café nessa época. Os trabalhadores da região param a produção de suas propriedades familiares para trabalhar na colheita de café nas grandes propriedades”.

Um educando do município de Espera Feliz, na comunidade rural de Taboão, identificou em sua comunidade a falta de compreensão com o problema dos demais. “As pessoas só querem lucrar, sem se importar com o que pode afetar a vida das outras pessoas”. Enfocou o problema de sua mãe, que tem sensibilidade aos agrotóxicos, e é afetada pelos vizinhos que os usam.

Uma educanda da comunidade Pedra Menina Chave, em Espera Feliz, afirmou que o problema é o córrego de sua família. Eles procuram não usar agrotóxicos, pois sua família passa mal com o uso e o sindicato de sua comunidade é contra agrotóxicos.

“Mas os vizinhos usam. Falam que o pessoal do sindicato é doido, pois tentaram implementar sistemas agroflorestais. Também lá o problema é o lixo. Muitas pessoas jogam no rio e nas encruzilhadas. É preciso que se recolha corretamente o lixo, pois a prefeitura não faz isso, só recolhe o que está dentro das sacolas”.

Afirmou ainda que seus tios não utilizam veneno, plantam de tudo (banana, milho, mandioca, etc.), sendo “um exemplo de que Agroecologia funciona. Colhem a mesma quantidade de café que quem usa agrotóxico”.

Outra educanda de Viçosa disse que em sua comunidade, Vila Alves, vizinha à Romão dos Reis, é preciso apoio por causa do alcoolismo, especialmente dentro de sua família. Também ressalta a questão do lixo. “As pessoas não separam o lixo, embora o SAAE tenha colocado um tambor para lixo reciclável. As pessoas colocam nesta lixeira lixo orgânico. Mas o maior problema é o alcoolismo”. O educador fez um adendo, afirmando que essa é vizinha de uma comunidade quilombola, praticamente dentro da UFV, que sofre com a especulação imobiliária.

Uma educanda da comunidade de Valéria, município de Catas Altas da Noruega, apontou a falta de informação em relação à saúde. “As pessoas não conseguem compreender as informações que são levadas a eles. Também a questão do lixo. Muitas vezes o lixo é queimado, ou jogado em áreas de cachoeiras, quando os turistas frequentam. Também tem a questão do uso de agrotóxicos”.

Um educando de Divino, da comunidade de Vilhetes, abordou problemas relacionados à questão do esgoto e também do agrotóxico. Sua comunidade

“tem cerca de 1.200 habitantes, de 350 a 400 famílias, e muito morro. O esgoto preocupa por causa das nascentes. Há muito desmatamento. O esgoto é jogado no rio. A água está sem condições de ser bebida. Chega a cheirar muito mal. Hoje o riozinho é um fio de água e, com o aumento da população, o esgoto virou um problema. Uma parte já está sendo solucionada. Para dar exemplo, há um fazendeiro que é dono de muitas terras, atravessador de café. Nas casas de seus meeiros já há fossas sépticas, mas eles utilizam agrotóxicos, e isso prejudica a saúde das pessoas, inclusive das pessoas em volta que não utilizam. É uma comunidade muito ativa: política, cultural e religiosamente.”

Outra educanda, de Paula Cândido, Comunidade Taguaraçu, diz que lá “o problema é o agrotóxico. Todo mundo tem terras relativamente grandes. Antes era agricultura familiar, agora foi substituída pela mecanização e agrotóxico. Há também um pouco de produção de café”.

Uma educanda dos territórios quilombolas do município de Ouro Verde, córrego Queixada Dois, disse que o problema em sua comunidade é a cultura. “As pessoas não comemoram mais as datas comemorativas: São João, Folia de Reis, Etc. Tem muitas pessoas idosas e quase não há mais jovens. Isso faz com que a

comemoração aconteça mais na cidade. São quinze famílias herdeiras de terra que vivem lá.”.

O educando da comunidade Dom Viçoso, em Ervália, onde há 100 ou 200 famílias, disse que há “Muito lixo nas ruas. Muitos cachorros de rua. Poluição. Há uma lixeira principal onde todo mês a prefeitura vai buscar, mas fica perto do rio e de algumas casas.”.

Uma das educandas disse ser de São Paulo, mas que agora considerava Viçosa sua comunidade, onde morava desde fevereiro, na zona urbana. Seu problema era, no momento, conhecer a comunidade, pois estava morando com parentes e conhecia poucas pessoas na cidade. Em sua família, fazem reciclagem em casa e também fazem parte do grupo de produtores da feira da Rede Raízes da Mata, em funcionamento na Casa 18 da UFV, fornecendo pães e produtos apiários.

Outra educanda, do Assentamento Primeiro de Junho, falou da data da ocupação de terra que fundou sua comunidade, “em 1993, às 6h33 da manhã”, pelo MST, no Município de Tumiritinga. Afirmou serem 81 famílias cadastradas, mas que há mais famílias assentadas.

“O problema é o resgate das nascentes. Havia uma cooperativa, que não existe mais, e nessa cooperativa havia um projeto de resgate das nascentes vinculado à Viçosa através de uma professora do Departamento de Extensão Rural. Mas quando o projeto acabou, acabou o cuidado com as nascentes”.

Sua irmã, também educanda da LICENA, disse também morar no Assentamento Primeiro de Junho.

“As famílias são excedentes oriundas da primeira ocupação de terra de Minas Gerais, no Vale do Mucuri. É um assentamento considerado uma fazenda grande. Os lotes hoje são de 30 a 37 hectares para cada família. Hoje as famílias são de maior número, porque os filhos dos assentados foram criando suas próprias famílias e lá ficando. É um assentamento de reforma agrária pelo governo. Há posto de Saúde. É uma agrovila. Há bastante infra-estrutura. Até internet. Tem uma Escola Estadual chamada Primeiro de Junho, onde ocorreu o Projeto EJA, onde quase todos os analfabetos foram alfabetizados. Hoje a maioria dos alunos da EJA da escola vem da cidade para lá estudar. Também existia uma Cooperativa que se chamava Novo Horizonte. Produziam milho, mandioca, cana e gado. Da cooperativa permaneceu um alambique, uma farinheira. Todas as famílias do assentamento hoje criam gado, especialmente de leite. Fica na região do Vale do Rio

Doce. Antes existia muito mato onde passa por essa região a Vale do Rio Doce. Mas há olarias do município, que desmatam muito e escavam muito barro. É uma região rica de solo, mas com muito desmatamento e exploração dos recursos naturais. O assentamento hoje tem várias atividades culturais e de lazer, em quatro datas – Trinta de São José junto com o Dia do Trabalhador; dia das mães; primeiro de junho, para comemorar o assentamento; dia dos pais. O problema que vejo no assentamento é na Escola Primeiro de Junho. Em muitas rodas de conversa se percebe a vontade de tentar mudar um pouco a estrutura da escola. A escola é estadual. Há professores da cidade e muitos outros que trabalham a Pedagogia da Terra, Educação Popular. Por a escola ser estadual, há dificuldade de trabalhar com a Pedagogia da Terra e Educação Popular, por questões estruturais e burocráticas. Eu não estudo na escola, mas minhas filhas estudam, então participo do colegiado da escola.”

Um educando de Ouro Verde, da Comunidade Quilombola Santa Cruz, falou da falta de apoio da prefeitura.

“Os educadores de lá, da escola de primeira a quarta série, têm pouco comprometimento com horário e planejamento das aulas. Os alunos mal aprendem a ler. Então a comunidade está correndo atrás de mudar o quadro de professores. A comunidade ganhou recurso da Prefeitura de um projeto de educação pra uma escola de crianças de dois a cinco anos, mas não conseguiram educadores, pois eram apenas 12 crianças. Há cinco jovens que passaram na Licenciatura em Educação do Campo de Diamantina e se ofereceram pra dar aula lá. Eu e meu irmão também. Além disso tem o problema em relação ao transporte dos alunos que vão para a cidade estudar, sempre precário.”

Um educando da comunidade Fazenda das Pedras, em Guidoal, afirmou que lá o problema é o agrotóxico, usado indiscriminadamente na produção de tomate, cebola, pimentão e hortaliças, pois é uma região que produz para o CEASA de Belo Horizonte e Rio de Janeiro. Também contou que houve um aumento muito grande do número de casos de câncer.

Outra educanda, da comunidade Guaratu Capão, no município de Palmeiras, na Bahia, disse que o problema é o descaso com a agricultura. Sua comunidade foi criada para abastecer o garimpo e faz parte da chapada Diamantina.

“Lá a agricultura era voltada à subsistência, mas de 50 anos pra cá começou o turismo. A maioria dos alimentos hoje vem das cidades vizinhas, pois as pessoas pararam de plantar para trabalhar com turismo, construção de casas, etc. É um solo muito rico, no vale da caatinga. Antigamente, tudo que se produzia, dava em abundância.”

Ao finalizar esta Colocação em Comum o educador que estava coordenando a atividade afirmou que os alunos precisavam ir, com o tempo, conhecendo melhor as iniciativas que já vinham ocorrendo no intuito de lidar com os problemas apontados em suas comunidades, e as conhecer ainda mais profundamente. Afirmou, ainda, que a intenção era que isso fosse suscitado pelo curso.

Nota-se que este movimento já estava sendo realizado, visto que a maioria dos educandos e educandas que se pronunciaram deram detalhes sobre suas comunidades e identificaram problemas. Percebe-se, todavia, que já havia uma apreciação prévia de algumas questões como “problemáticas”, como o uso de agrotóxicos por exemplo, o que demonstra uma reflexão prévia sobre o tema. No entanto, a atividade foi efetiva em sua tarefa de partilha das realidades diversas em uma comunidade de aprendizagem, o que era ainda o objetivo nestes dois primeiros Tempos-Escola muito mais do que um aprofundamento, que viria em seguida, como o próprio professor frisou.

Uma avaliação desta atividade e das outras deste Tempo-Escola foi promovida pela Síntese da Semana, realizada junto aos educandos e educandas no dia 17 de maio. Esta deu-nos elementos para apreender, mesmo que pontualmente, a percepção que os próprios estudantes estavam tendo do curso e de seus aprendizados naquela semana, mesmo que esta (auto)avaliação tenha ocorrido sem aprofundamento. Este exercício de reunião coletiva de percepções ou de ideias estava sendo, naquele momento, chamada pelos educadores de “colheita”.

Em um primeiro momento, esta consistiu em os e as estudantes recordarem brevemente as vivências daquele espaço-tempo de seis dias. Os educandos e educandas relataram que, no dia de colocar em comum os problemas encontrados nas comunidades, puderam conhecer um pouco mais da realidade dos colegas e perceberam que muitos problemas eram comuns, o que nos demonstra a efetividade de um dos princípios da tradução intercultural.

Também falaram que esta foi a semana em que começaram a ter aulas de LIBRAS, e que no dia da contação de histórias alguns educandos e educandas

contaram uma história em LIBRAS, o que demonstra uma efetividade da dimensão ética solidária por alguns e algumas estudantes já estarem incorporando a inclusão às suas práticas. Afirmaram que perceberam a contação de histórias como uma metodologia na qual poderiam se basear para dar aulas. Também relataram que aprenderam como utilizar as metodologias aprendidas/usadas na LICENA em suas próprias comunidades, o que demonstra uma aproximação das atividades incitadas pelo curso à aplicação edificante da ciência. Disseram ainda terem sido levados a refletir sobre Agroecologia e sobre a comemoração do Dia do Orgulho Negro.

Um educando mencionou que em um dos dias, “à noite houve o momento de pensar a organização do curso entre os educandos”, referindo-se ao Conselhão. Ao que um dos educadores disse ter percebido que “esse espaço poderia ser feito em outro momento do dia da próxima vez, porque é um espaço importante e alguns colegas faltaram por já estarem bastante cansados”, propondo ainda o encaminhamento de a organização interna da turma buscar resolver alguns problemas que ainda aparecem nas condições objetivas e materiais de alguns colegas em permanecer no curso, demonstrando-se uma relação com a dimensão ética solidária.

Mencionaram, ainda, a Oficina de Expressão e Comunicação, da qual alguns educandos e educandas forneceram relatos de terem ficado impressionados com a forma com que as palavras expressaram muitas coisas em uma poesia dadaísta que realizaram. Percebe-se nesta fala que talvez a dimensão estética presente na atividade tenha os levado a perceber o papel que o prazer, enquanto racionalidade estético expressiva que perturba o dualismo sujeito/objeto, pode desempenhar na expressão e construção de ideias.

Na aula sobre Organização Social, Trabalho e Sociologia do Campo, disseram ter percebido que a dinâmica só de sala de aula “pesa um pouco”. Também não gostaram de ter que ler um texto muito denso no momento da aula. Mas relataram ter refletido nesta aula sobre os malefícios que o Mineroduto pode trazer para algumas comunidades; a importância da defesa do território; “a luta de

classes e exploração do capital e populações enganadas com as propostas do capital”; as ameaças aos trabalhadores. No entanto, “ficou cansativo assistir até o final, porque o ritmo da programação está cansativo”.

Aqui percebe-se que, embora deva sofrer adequações na forma, a atividade foi compreendida pelos educandos e educandas em sua dimensão ética, em que se refletiu sobre como “as consequências mais negativas e amplas do utopismo tecnológico tendem a atingir prioritariamente as populações e os grupos sociais com menor responsabilidade na concepção e execução das ações que as provocaram” (SANTOS, 2011, p. 113), e sobre a importância de tomar um posicionamento em relação a isso, levando-se em conta que “devem definir-se critérios para dividir a responsabilidade pelos vários grupos sociais” (ibid, p. 113). Em outras palavras, percebe-se o problema e reflete-se sobre ele, atribuindo-se a responsabilidade especialmente sobre os grupos sociais responsáveis por causá-los, mas sem deixar de perceber a responsabilidade individual e coletiva em empreender lutas em movimento contrário.

Os educandos e educandas contaram ainda que alguns deles, junto a outros e outras estudantes da UFV, foram pregar cartazes e foram cercados por carros de vigilância. Que também houve um ato de fincar em frente à Reitoria faixas para exigir o posicionamento da UFV em relação ao mineroduto. Nesta hora, pediram para haver um ato contra este mineroduto quando eles estivessem novamente em Tempo-Escola, para que pudessem contribuir, contemplando claramente a dimensão política por reclamarem seu lugar de participação nos movimentos pela tomada de decisões que afetam a coletividade.

Sobre a aula de Solos, mencionaram a intervenção do professor Anor de Carvalho, do Departamento de Solos, colaborador da LICENA, e que com ele aprenderam sobre etimologia das palavras. Esta aula deixou uma das educandas em um dilema sobre seu foco de intervenção na situação-problema de sua comunidade. Segundo ela, a aula trouxe outras questões, que ela desconhecia, em relação a solos, e que estas a levaram a pensar que isso deve ser melhor estudado em sua comunidade. Disseram que o Prof. Anor se colocou à disposição para tirar

dúvidas. Relataram que foi colocado em tarjetas o que cada educando entendia sobre solos e que, na hora da realização do texto, acharam o tempo pra escrevê-lo muito curto.

Ao falarem da aula sobre Água, uma educanda falou que houve muitas conversas “paralelas”. Outra educanda a rebateu dizendo que muitos ficaram com sono. Falaram também ter aprendido sobre diferenças entre “água” e “recurso hídrico”, que aprenderam que “o corpo e tudo o mais é composto por 70% de água”, e que receberam cartilhas interessantes sobre a água. Outros relataram que “alguns colegas só assinaram a lista e foram embora”. Disseram ainda que entenderam mais a aula por auxílio das imagens.

Também mencionaram a exposição sobre os povos originários e a declaração de amor entre colegas à luz da lua cheia, durante a atividade denominada Quinta Agroecológica. O educando indígena da etnia Puri comentou também sobre o fato de alguns colegas, durante a dança indígena que aconteceu na Quinta Agroecológica, terem feito “u-u-u” batendo na boca, e que “isso na verdade quer dizer chamar o índio pra briga”. Percebe-se nessas falas que a atividade foi um espaço que abriu a perspectiva de diálogo entre a cultura dos educandos e educandas e a cultura indígena, possibilitando um movimento de tradução intercultural.

Sobre o dia em que houve espaços simultâneos e rotativos de discussão sobre Solos, Organização e Movimentos Sociais do Campo, e Água, falaram que “foi muito interessante e produtivo”. À noite, apenas mencionaram as danças circulares e o filme “O veneno está na mesa”.

Em um segundo momento, após um lanche comunitário, houve um “Momento Que bom! Que pena! Que tal?” para avaliação da semana e auto-avaliação. Este exercício consistiu em, posicionados em círculo, os educandos e educandas mencionarem o que acharam positivo naquele Tempo-Escola, o que acharam negativo, e o que propunham em termos de mudanças para o curso. Em resumo, os apontamentos realizados foram:

<p style="text-align: center;">“Que bom!”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Filmes; ● Aulas de Libras; ● Visita de campo; ● Aulas dentro de salas; ● Que a turma foi dividida em 3 grupos para algumas atividades; ● Que nessa semana houve menos “gritos de militantes de movimentos políticos”; ● Aprender outras formas de linguagem (LIBRAS) para comunicar com a colega e ajudá-la quando preciso; ● Aulas teóricas e aulas práticas; ● A divisão da turma ajudou as pessoas a conseguirem falar;
<p style="text-align: center;">“Que Pena!”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de locais adequados para aulas, algumas vezes havendo um deslocamento muito grande, a pé, aos locais encontrados para realizar atividades com uma turma tão grande; ● Preferência de alguns professores por algum grupo; ● Alguns colegas priorizarem os problemas de sua comunidade

	<p>e não dar tempo para os outros falarem;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Muitos estudantes faltando às aulas; ● Que as aulas de Libras foram poucas; ● Que os alunos falam mais que os professores; ● Textos de vocabulário difícil; ● Pessoas assinando a lista de presença e não participando das aulas; ● Café da manhã longe do local de hospedagem; ● educandos mandando no curso, impondo regras; ● Plano de Estudos no domingo;
<p style="text-align: center;">“Que tal?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ter mais filmes; ● Palestras; ● Lazer, esportes; ● Mais igualdade entre as decisões das bolsas; ● Ter aulas a noite; ● Listar todas as situações dos grupos; ● Formação em Pedagogia de Projetos;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Espaço certo para as atividades; ● Revermos a programação da noite; ● Se as pessoas chegassem na hora marcada; ● Continuar com essa metodologia; ● Ter um Serão livre durante a semana; ● Horário livre para lazer; ● Ter um espaço mais lúdico e interativo à noite; ● Dar mais atenção aos problemas de quem é da cidade.
--	--

Quadro 2. Síntese dos apontamentos feitos pelos estudantes na atividade de avaliação do segundo Tempo-Escola da LICENA.

Ao final, foi passada a fala aos educadores para que também realizassem uma (auto)avaliação da semana. A primeira educadora a se pronunciar disse que estava saindo daquela semana mais tranquila do que começou (havia sido seu primeiro Tempo-Escola), pois estava ansiosa para compreender o processo do curso, como seria trabalhado. Avaliou que (mencionando a equipe pedagógica da LICENA) foram muito felizes na escolha dos temas, mesmo sem saber, porque acabaram sendo temas trazidos pelos educandos e educandas como situação-problema. Disse que, a partir de relatos levados a ela, avaliou que foi positivo dividir as aulas em uma parte teórica e outra prática, e além disso dividir a turma em grupos menores. Afirmou ainda que “a proposta é aberta, para vocês tenham a liberdade de falar sobre o que esperam do curso”.

Um dos educadores agradeceu dois novos educadores que ali estavam pois, disse ele, prepararam a semana e participaram ativamente das atividades mesmo ainda não tendo sido contratados efetivamente (havia passado nos concursos públicos promovidos pela LICENA, mas ainda não haviam sido finalizados os trâmites administrativos de efetivação). Falou que também ficou mais feliz do que na primeira semana, pois as questões de infraestrutura na primeira ainda estavam pouco resolvidas. Disse que no segundo Tempo-Escola ainda houve alguns problemas de estrutura, de espaço para as aulas especialmente. Avaliou que a divisão da turma em grupos foi boa, e explicou que fizeram uma opção nesta semana para haver um pouco mais de exposição de conteúdos (no sentido de aulas expositivas). Abordou a sensação de que alguns educandos e educandas, em algum momento, não confiaram na metodologia. A partir disso afirmou que uma questão a se levar em conta a partir daquele momento seria a forma de avaliar, visto que a participação dos educandos e educandas se apresenta de modo diverso. Disse que “a proposta não é dar nota, mas saber se as pessoas estão aprendendo. Uma das formas de perceber isso é por meio de avaliação escrita, mas outras podem ser criadas”. Abordou a importância de os alunos trocarem o que já sabem e compreenderem o momento, e o fato de alguns ainda não compreenderem. Pediu a confiança das pessoas que já tinham uma trajetória nos debates para trazer os colegas para dentro do debate, e que isso sempre promove o aprendizado tanto para quem já sabe quanto para quem não sabe. Agradeceu às demais pessoas que trabalharam como voluntárias e disse esperar que a equipe de professores efetivos fosse em breve formada.

Outro educador se disse contemplado pelo que foi dito. Mencionou a conexão entre as atividades da semana e as disciplinas da grade curricular, dizendo que foram contempladas. Afirmou que “não se deve perder de vista que se deve trabalhar aqui da forma como os alunos compreendam que possa ser coerente para se levar para a Educação do Campo depois”. Falou que os educadores estavam “tentando recheiar as atividades com vivências, possibilidades e conteúdos para enriquecer cada um como ser humano, não apenas em um viés

técnico”. Percebe-se aqui uma preocupação com a aplicação edificante da ciência e do exercício educativo. Disse acreditar que as limitações iriam continuar existindo, especialmente as estruturais, “provavelmente por um tempo ainda”, mas que estavam trabalhando muito nesse sentido: “o que será feito na próxima semana será o que poderá ser feito com o que se tem em termos de estrutura e burocracia”. Disse, por ele e pelos colegas, que acreditavam estar fazendo um processo de educação de adultos, não cabendo a nenhum educador “ficar cuidando de nenhum adulto”, mas que estavam conscientes do comportamento e falta de participação dos alunos e que isso em algum momento iria ser levado em conta. Reafirmou a oportunidade de estarem dentro de um trabalho pioneiro e que ele avaliava como positivo. Falou que sabia que havia pessoas com dificuldades pessoais, e que isso estava sendo visto, mas que

“em relação a outros casos o recurso (transporte, alimentação) que o curso tem é colocado para as pessoas virem fazer o curso, e não apenas virem para Viçosa, ficarem fazendo outra coisa e aparecerem raramente nas aulas. Há pessoas esperando por uma vaga no curso, e por isso é importante quem não for participar mais avisar para que se possa fazer a segunda chamada”.

Com isso, foi possível apreender a dimensão político participativa, não apenas por seu objetivo de avaliação comunitária e horizontal das práticas educativas, mas por justamente isso possibilitar a reflexão acerca das obrigações individuais frente aos processos coletivos. Ao final, chama-se inclusive a atenção para a responsabilização com os demais educandos e educandas do curso e com aqueles que dele gostariam de fazer parte, evidenciando a dimensão ética da fala.

Por fim, alguns repasses foram feitos, e combinou-se o local e o horário da elaboração do Plano de Estudos, por educadores e educandos, no dia seguinte, 18 de maio, que foi o último dia daquele Tempo-Escola.

O aprofundamento dos educandos e educandas em relação às situações-problema de suas comunidades continuou sendo buscado, como se pode apreender pelo Plano de Estudos daquele segundo Tempo-Escola, que orientou os e as estudantes a

Fazer a leitura dos textos e cartilhas distribuídos durante o tempo escola; Elaborar um texto versando sobre o próprio educando, sua família e comunidade, como este se enxergava na situação-problema identificada em sua comunidade e como ela o afetava, além de discorrer sobre o que os conteúdos vistos na LICENA tinham a ver com este problema; Trazer uma amostra de solos de sua comunidade ou bairro, observando a paisagem e o local onde se colheu o solo; Descrever (desenhar) o caminho da água de sua propriedade, comunidade ou bairro, analisando de onde ela vinha, se sofria contaminações a para onde ia; Elaborar um texto sobre a questão indígena e entregar ao educando indígena da turma; Fazer atividade solicitada pela professora Elisa, acerca do resgate das práticas de leitura e escrita da infância dos educandos.

No dia 20 de maio os professores e colaboradores reuniram-se para compartilhar, entre si, as impressões acerca desta semana. Dentre as questões mencionadas estavam a dificuldade na dosagem entre autonomia e diretividade, aprofundamento teórico e prático, uso de metodologias e avaliações tradicionais e participativas. Um dos educadores ressaltou, neste contexto, que seria sempre necessário “deixar claro para os educandos, ao apresentar as técnicas das metodologias participativas, os fundamentos em que estão baseadas estas metodologias utilizadas pelo curso: a síntese do conhecimento, a compreensão e as ideias coletivas. Dar foco ao fato de que a escuta do outro, a consideração dos diversos saberes e o fazer emergir estes conhecimentos são alguns dos fundamentos”. Por fim, notaram-se com um pouco mais de segurança e clareza sobre o processo em construção e sobre as possibilidades que advinham deste processo, e percebiam a mesma clareza em relação ao que os educandos e educandas estavam sentindo sobre o curso. Em reunião posterior, no dia 27 de maio, planejaram-se as ações que seriam realizadas no terceiro Tempo-Escola, na qual um dos educadores afirmou que

“A organização da LICENA tem que ser participativa. Não se pode inserir um conteúdo que esteja desconectado com o que vem sendo realizado, e principalmente que o educador (*que passaria esse conteúdo*) não esteja inserido no processo de planejamento participativo e coletivo das atividades” (*grifos nossos*)

chamando-se assim mais uma vez a atenção para a questão da participação, do tensionamento entre autonomia e trabalho coletivo, agora especialmente em relação ao próprio planejamento pedagógico.

3.1.4. Observando problemas: terceiro Tempo-Escola

O terceiro Tempo-Escola ocorreu entre os dias 02 e 07 de junho de 2014, com uma configuração metodológica e de conteúdos bastante semelhante ao segundo Tempo-Escola, mas incorporando-se já algumas adequações relacionadas às avaliações e sugestões dos e das estudantes, como por exemplo a manutenção da divisão da turma em grupos menores para algumas atividades; a utilização de espaços mais próximos e adequados para as ações com a turma inteira; uma maior vinculação entre as abordagens teóricas e orientações práticas; e a diversificação e melhor aproveitamento dos períodos noturnos.

A Colocação em Comum do terceiro Tempo-Escola aconteceu no dia 02 de junho e foi responsável por uma segunda discussão acerca das situações-problema identificadas nas comunidades a partir do primeiro Plano de Estudos e agora ressignificadas pelo segundo Plano de Estudos, que direcionaram em grande medida a formulação dos temas de aprofundamento do curso.

Nela, os educandos e educandas (já previamente divididos do total da turma em 4 grupos menores) foram convidados a formar pequenos grupos para, em seguida, ler os registros dos colegas de seus grupos, feitos a partir do Plano de Estudos durante o Tempo-Comunidade. Em cada grupo, as ideias-chave dos registros feitos pelos educandos e educandas individualmente foram destacadas e em seguida colocadas em tarjetas de três cores diferentes, versando sobre o que tinham em comum com as dos demais colegas; o que tinham de diferente; e o que gostariam de saber para compreender melhor/resolver cada problema. Assim, todos os integrantes de cada pequeno grupo tiveram acesso e puderam discutir sobre os dados da realidade da comunidade de origem dos colegas, além de encontrar relações entre eles.

Após este primeiro momento, todos os pequenos grupos apresentaram suas tarjetas com temas para problematização encontrados nas comunidades. Estas

foram agrupadas em “nuvens”. Os temas que surgiram na turma em que a pesquisa estava sendo realizada foram:

- Falta de conhecimento técnico;
- Descaso com a agricultura;
- Utilização de agrotóxicos;
- Falta de compreensão com os problemas dos demais;
- Necessidade de resgate de nascentes;
- Esgoto;
- Contaminação das águas;
- Alcoolismo;
- Lazer;
- Cultura.

Em seguida, um dos professores presentes indagou se os educandos e educandas encontraram relações entre as informações que surgiram nos grupos e os conteúdos que vinham sendo abordados no curso. Na noite anterior, a atividade realizada consistia em uma mesa de debates sobre a questão do mineroduto da Ferrous, sendo esta uma das relações mais apontadas pelos educandos e educandas. Uma das educandas comentou:

“A palestra do Mineroduto mudou o foco da minha questão problema. Ainda não tinha percebido a gravidade da questão, do êxodo rural provocado pelo mineroduto, além dos impactos ambientais. A questão da sustentabilidade versus o lucro. Não querem a população esclarecida a respeito disso tudo, por isso é importante fortalecer a educação popular.”

Outro educando relacionou os conteúdos abordados sobre o estudo dos solos com o problema encontrado em sua região, dizendo “Em Diamantina, Bahia, onde eu moro, tudo que planta não dá mais como antigamente, não chove mais como antes. As pessoas achavam bonito ver as queimadas porque não existia luz elétrica. Chegou a plantação de café e devastou as matas nativas.” Associou, então, o que está acontecendo agora, em sua comunidade, com esse passado, concluindo: “Planta que há bastante na região é o sape.” O professor então problematiza que na Chapada Diamantina há muito mineral quartzito, e por isso o

solo é mais arenoso, porque o quartzito dificulta a formação de argila, e diz “Onde há muita areia, a água escoo muito rápido”. Em seguida, questiona “onde há maior risco de contaminação da água, em solo arenoso ou argiloso?” Ao que os educandos e educandas respondem: “arenoso”.

Outros temas como organização e mobilização social, uso de agrotóxicos e falta de conhecimentos técnicos sobre modos alternativos e agroecológicos de produção surgiam na fala dos educandos e educandas sobre os problemas encontrados em suas comunidades, sendo a partir disso relacionados e revisados os conteúdos acadêmicos aprendidos nas disciplinas, tanto pelos educadores presentes quanto pelos educandos e educandas.

Nesta atividade demonstra-se mais uma vez um exercício de perda da rigidez na polaridade orador/auditório e a dinâmica de intercâmbio argumentativo entre as posições de orador e posições de auditório da novíssima retórica que propicia a construção ou legitimação dos *topoi*. Observa-se, assim, não apenas a tradução intercultural, mas também especificamente a ecologia de saberes, pelo diálogo entre o saber científico sobre solos trazido pelo educador e a percepção trazida pelo educando acerca do problema encontrado em sua região.

Ao fim, uma educanda, assentada do MST, afirmou que tinha parado de mexer com a comunidade, e que ao entrar na LICENA voltou a refletir e buscar por melhorias que podem contribuir para o âmbito individual e coletivo. Afirmou, ainda, acreditar que sua comunidade já está mudando com as questões que ela tem levantado em seu Tempo-Comunidade. Aqui pode ser visualizada, embora de modo não conclusivo, uma mudança de racionalidade relacionada à dimensão ética e a possível emergência de uma subjetividade inconformista e rebelde.

A professora então falou da necessidade de se trabalhar dessa forma, que vem sendo usada na LICENA, no papel de educadores que os e as estudantes desempenhariam na comunidade, ao dizer “Não devemos ver os alunos como portinhas que devem ser abertas para lá jogar informações. Devemos utilizar essa oportunidade para refletir sobre sua realidade e buscar formas de potencializar a mudança que acreditamos ser necessária”.

Como dito, esta Colocação em Comum acompanhada pela presente pesquisa ocorreu apenas com uma parte dos educandos e educandas, uma vez que a turma Sementes do Amanhã foi dividida em turmas menores para que todos os educandos e educandas pudessem falar e ser ouvidos nesta atividade. Posteriormente, as situações-problema de todos os educandos e educandas da turma foram reunidas em “nuvens” de acordo com sua proximidade, como pode-se visualizar abaixo:

NÚVENS DAS SITUAÇÕES PROBLEMA – TURMA 2014

Fortalecimento da Agroecologia	Escola e Educação do Campo
<ul style="list-style-type: none"> 1) Falta de assistência aos trabalhadores rurais 2) Desafios para implantação da agroecologia 3) Mão de obra 4) Agroecologia 5) Mal uso do solo 6) Nascentes 7) Nascentes 8) Resgate de nascentes 9) Falta de investimento na agricultura 10) Falta de ações sustentáveis 11) Participação no CMDRS 	<ul style="list-style-type: none"> 22) Ausência de políticas públicas (ou acesso) de políticas públicas pelos Jovens; 23) Falta de organização social dos agricultores; 24) Êxodo Rural 25) Participação da juventude nas atividades econômicas e na renda familiar; 26) Falta de conhecimento técnico 27) Descaso com a agricultura
Degradação socioambiental	Cultura, ancestralidade, desigualdade e dignidade social
<ul style="list-style-type: none"> 12) Poluição dos Rios e degradação dos solos 13) Falta de informações sobre os impactos dos agrotóxicos 14) Uso de Agrotóxicos 15) Utilização de agrotóxicos 16) Agrotóxicos 17) Agrotóxicos 18) Saúde 19) Água, esgoto, lixo 20) Esgoto 21) Contaminação das águas 	<ul style="list-style-type: none"> 28) Coleta precária de lixo, buracos nas ruas, população sem informações sobre agroecologia 29) Violência 30) Estadas no meio rural 31) Individualismo 32) Falta de compreensão com os problemas dos demais 33) Espaços de manifestações culturais (ausência) 34) Alcoolismo 35) Lazer 36) Cultura

Figura 14. Nuvens de Situações-problema formadas a partir da Colocação em Comum de todos os grupos em que foi dividida a turma Sementes do Amanhã, no terceiro Tempo-Escola.

Fonte: LICENA/UFV, 2014.

Estas “nuvens” foram formadas de acordo com os objetivos buscados desde as primeiras reuniões de planejamento, como já mencionado, que visavam oferecer referências de temas a serem contemplados no curso, afim de que os educandos e educandas instrumentalizassem, a partir das atividades da LICENA,

sua reflexão sobre a realidade de sua comunidade e os modos de contribuírem para a resolução dos problemas encontrados. Este movimento seria realizado progressivamente, de modo que as atividades que visassem contribuir de modo ativo para a resolução dos problemas seriam contempladas em momentos posteriores do curso.

Ao final da semana, uma vez estabelecidas preliminarmente as situações-problema apresentadas na Colocação em Comum, buscou-se iniciar um aprofundamento no olhar dos e das estudantes para a sua realidade, agora a partir de questões ligadas à dimensão da cultura. Isso foi buscado por ter-se em vista que a cultura, na concepção que direciona as ações da LICENA, é fator determinante na inter-relação entre os seres humanos e as realidades subjetivas e objetivas de existência e, portanto, relacionava-se com todas as situações-problema encontradas. Buscou-se, ainda, fazer com que os e as estudantes refletissem, no Tempo Comunidade, junto aos sujeitos de sua comunidade, sobre a importância da LICENA e das metodologias e conteúdos abordados para sua formação e sua vida. Além disso, solicitou-se que trouxessem elementos - sob a orientação de que não fossem cartazes - que representassem a sua situação-problema e a contribuição que a LICENA tem feito para sua compreensão. Dessa forma, o Plano de Estudos do terceiro Tempo-Escola orientou os educandos e educandas a, em seu Tempo-Comunidade,

Descrever as manifestações culturais e populares (festividades, danças, cantos, rituais) que o estudante conhecia de sua região, o que elas representavam e como eram realizadas, a partir das memórias de infância, da memória dos familiares ou de pessoas da comunidade; Ler e pesquisar conteúdos sobre microbiologia, citologia e botânica e compreender como estes eram previstos para o ensino fundamental e médio nos Parâmetros Curriculares Nacionais, refletindo sobre os recursos didáticos e metodológicos criativos que poderiam ser utilizados para se trabalhar a biologia na Educação do Campo; Descrever os principais minerais que ocorrem na fração argila dos solos brasileiros, sua importância para a agricultura da presença de cargas elétricas no solo e os motivos pelos quais os solos possuem propriedades curativas; Desenhar uma célula eucarionte e procarionte e suas organelas. Responder o que um solo deve ter para que possa dizer que é um solo de boa qualidade para a agricultura familiar, quais as características dos solos que predominam na comunidade de origem (cor, profundidade, textura, consistência, estrutura, etc...) e os potenciais (pontos positivos) e limitações (dificuldades) que eles

possuem para a agricultura; Compreender como sua família e comunidade costumam resolver os problemas de saúde; Refletir sobre a relação da educação do campo com os movimentos sociais, os desafios a serem enfrentados na implantação da educação do campo e a relação entre educação do campo e educação popular; Levar, para o próximo Tempo-Escola, elementos de sua comunidade e realidade para montar a instalação artístico-pedagógica da LICENA dentro da Troca de Saberes.

Um ponto interessante a ser destacado em relação a esta semana foi a gestação e florescimento da vontade dos e das estudantes de promover uma noite cultural em que seria feito o “Arraiá da LICENA”. Estes foram organizando-se coletivamente para solicitar e angariar, junto à equipe pedagógica do curso e de setores administrativos da UFV, os meios, os produtos e as condições para que isso fosse possível. O resultado foi uma celebração, na noite fria do dia 05 de junho, no gramado em frente ao Barzinho DCE e ao alojamento feminino, decorada com bandeirinhas e panos de chita. Os educandos e educandas, muitos vestidos com roupas que tipicamente representam as festas de “arraiá”, estavam dividindo-se para a realização das tarefas de modo que todos pudessem também se divertir. Foram servidas pelos educandos e educandas, a todos os que ali estivessem, comidas típicas de suas regiões preparadas por eles próprios. Houve ainda danças e quadrilhas embaladas por músicas populares. Muitos e muitas estudantes e professores de outros cursos da UFV passaram por ali e acabaram participando daquela celebração, conversando com os educandos e educandas do curso e passando a conhecer a proposta da LICENA pela voz de seus próprios estudantes.

Evidencia-se, portanto, a relação com a dimensão estética da construção do novo senso comum tanto no Plano de Estudos quanto no arraiá da LICENA, tendo em vista que esta dimensão está diretamente ligada à valorização da racionalidade estético-expressiva e ao fato de que “o conhecimento-emancipação privilegia o próximo como forma de conceber e compreender o real (...). Só a ligação à proximidade, mesmo a uma proximidade nova e desconhecida, pode conduzir ao reencantamento do mundo.” (SANTOS, 2011, p. 115). Tanto o Plano de Estudos, conduzido pedagogicamente pela LICENA, quanto o Arraiá realizado pelos

próprios educandos e educandas, valorizam a fazem emergir a racionalidade estético-expressiva e demonstram a concepção de que a cultura promove o vínculo e a proximidade entre sujeitos e entre estes e o ambiente. Além disso, especialmente o Plano de Estudos traz a cultura ao foco da atividade educativa que articula e produz conhecimentos, vendo-a relacionada a todas as situações problema, evidenciando-se, assim, que busca não basear-se em dualismos do tipo sujeito/objeto ou cultura/natureza.

3.1.5. Compartilhando a colheita: quarto Tempo-Escola

Com o término do Terceiro Tempo-Escola, os educadores promoveram uma primeira Imersão, espaço pensado para que sua formação enquanto educadores e o trabalho de planejamento conjunto fossem intensificados pela convivência em um espaço-tempo compartilhado. Nesta Imersão, sobre a qual tivemos acesso às informações a partir dos registros dos próprios educadores, entre os dias 10 e 11 de junho de 2014 os professores e educadores colaboradores estiveram reunidos e muitas foram as questões que emergiram em relação à avaliação da trajetória da LICENA. Dentre elas, o questionamento “Como esse curso (LICENA) deve ser para que daqui a 4 anos seja o melhor curso que poderíamos ter construído?”, do qual surgiram respostas das quais selecionamos as mais relevantes para o que buscamos analisar na presente pesquisa:

- 1) Que as escolas mantenham as portas abertas para a ação comunitária; 2) Que seja um curso “verdadeiro”; 3) Que os estudantes do curso, daqui a 4 anos, digam que foi a melhor coisa que eles fizeram; 4) Que as pessoas que passem por esse curso se pautem pelo cultivo de relações humanas; 5) Que esse curso seja uma referência de uma nova proposta pedagógica para a UFV; 6) Que daqui a 4 anos as famílias ou as comunidades, ou movimentos, digam que a comunidade, realidade, escola, mudou com o curso; 7) Que daqui a 4 anos os estudantes recuperem o valor do associativismo e do coletivo; 8) Que daqui a 4 anos a gente tenha conseguido consolidar um curso que seja referência; que tenha sido construído coletivamente com comunidades, escolas rurais e que esses tenham o curso como referência; 10) Que pelo menos 90% dos alunos se sintam modificados com o curso; 12) Que daqui a 4 anos as pessoas que terminaram a LICENA possam ser pessoas com compromisso de atuar para a

mudança social mas que tenham as ferramentas para serem educadoras, caso elas sejam; 13) Fazer uma educação libertadora; 14) Que a gente consiga ter um processo integral que vá além dos conteúdos curriculares, trazendo a dimensão interna; 15) Educação integral (quatro formas de conhecimento): razão, sensação, intuição, conhecimento; 18) Antes de 4 anos esse curso seja uma referência na articulação da Agroecologia e Educação do Campo; 19) Que a Agroecologia seja fortalecida no município, Brasil e mundo; 20) Que consigamos criar uma frente em uma escala maior do que Viçosa; 21) Que continuemos amigos frente aos processos institucionais que sempre nos levam ao convencional, para manter a proposta inicial do curso; 22) Que, enquanto equipe, um complete um defeito e limitação do outro; 23) Que o curso possa ser integrador de ideias para disseminar a Agroecologia em todos os níveis, e não duas correntes de Agroecologia²³; 24) Que esse processo coletivo contagie os outros cursos e outros professores; 25) Que esse grupo e as outras pessoas que vão chegar²⁴ tenham oportunidades de conhecer as experiências, no Brasil, de outras escolas que trabalham com pedagogias diferenciadas, para fortalecer a equipe para trabalhar de outro modo; 26) Que nenhum educando do LICENA se sinta subjugado, reprimido em suas possibilidades, em relação aos educadores do LICENA; 27) O todo seja realmente seja maior do que as partes, mas que o todo abarque o potencial de cada parte; 28) Que a partir desse curso pensemos uma educação do campo desde a infância, pensando em um leque de formação humana que integre o campo e a cidade em um grande projeto de transformação social; 29) Que a gente consiga olhar para os 4 anos e manter esse processo rico, de memória do trabalho e que gere trabalhos e produção dos educadores da LICENA; 30) Que a gente consiga ser a mudança que queremos no mundo; 31) Que a gente sempre possa operar a partir da inteligência coletiva; 32) Que a gente possa trabalhar sempre com a auto-formação, heteroformação, e ecoformação.

Em várias destas falas percebe-se uma sintonia entre os anseios da equipe de educadores e os anseios dos educandos e educandas, demonstrados especialmente na primeira atividade do primeiro Tempo-Escola em abril. Demonstra-se uma forte motivação em termos de “mudança” e “transformação”. Estes termos podem ser entendidos, neste contexto, como o rompimento com um

²³ Aqui, faz-se referência às frentes de propostas que historicamente vêm se constituindo no Brasil e citadas anteriormente pelos professores na Ata de registro da Imersão: uma considerada mais acadêmico-científica, representada pela Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), e outra mais ligada às ONG's e movimentos sociais, representada pela Articulação Nacional de Agroecologia (ANA).

²⁴ A referência às “outras pessoas que vão chegar” diz respeito aos novos professores que serão incorporados ao grupo no decorrer da realização do curso, visto que naquele momento ainda existiam vagas de professores a serem preenchidas por concurso público.

modelo educativo tradicional ou “convencional”, realizando-se, desta forma, uma mudança ou incremento às racionalidades e práticas dos educandos e educandas e comunidades, de modo a operar uma mudança social regional, nacional e global. As formas de expressão desta motivação mostram-se relacionadas às dimensões ética, política e estética da construção de um novo senso comum.

A dimensão ética demonstra-se pela própria motivação de mudança, em que busca-se romper no presente com uma lógica hegemônica de produção de conhecimentos e subjetividades que não se responsabilizam pelas consequências dos atos que realizam, e produzir no presente potencialidades responsáveis em relação ao futuro, especialmente através de ideias como a da Agroecologia.

A dimensão estética é percebida pelo anseio de realização de uma educação integral que, muito além da inculcação e reprodução de conteúdos, leve em conta dimensões humanas “internas”, como “sensação”, “intuição”, “cultivo de relações humanas”, além do prazer como auto-realização, representado na fala “digam que foi a melhor coisa que eles fizeram”.

A dimensão política, por sua vez, é também evidente, uma vez que os anseios apontam para questões como a “construção coletiva”, o “valor do associativismo”, a “inteligência coletiva” e a “integração entre campo e cidade”, referindo-se tanto a questões de organização interna do curso, quanto de articulação de interesses e obrigações horizontais entre educadores, educandos e educandas e comunidades, movimentos e organizações.

O quarto Tempo-Escola ocorreu após esta Imersão, entre os dias 20 de julho e 01 de agosto de 2014, tendo parte de suas atividades integradas às atividades da 6ª Troca de Saberes que aconteceu entre os dias 25 e 29 de julho dentro da 85ª Semana do Fazendeiro da UFV. Nas ações não integradas, anteriores e posteriores à Troca, foram priorizadas atividades com caráter mais expositivo, que contemplassem a dimensão teórica dos conteúdos das disciplinas previstas para o primeiro semestre. Também as aulas de LIBRAS continuaram sendo realizadas todos os dias depois dos horários de almoço.

A 6ª Troca de Saberes aconteceu em sintonia com aquilo que uma educanda tinha expressado, na segunda Colocação em Comum (Aquário) do primeiro Tempo-Escola, sobre a educação que gostaria de ver operada pela LICENA, quando pegou dois pacotes de sementes para simbolizar a necessidade de empoderamento das sementes por parte dos agricultores e as memórias relacionadas à vida e trabalho no campo, declarando ser necessário não deixar que morram os costumes e rituais da roça, falando que ela e os sujeitos do campo esperam uma educação que leve isso em conta, que leve em conta a harmonia e o amor.

Nesta Troca promoveram-se atividades de Práticas Corporais, Rodas de Conversas, Oficinas, Partilha de Alimentos, Troca de Sementes, Saraus Culturais, Plenárias dos Movimentos Sociais, 42 Instalações Pedagógicas, envolvendo temas ligados à Saúde, à Juventude e a Sementes. A ideia que buscava-se desenvolver era a da necessidade de “sementes saudáveis, cuidadas por pessoas saudáveis, que produzem um alimento saudável”, segundo a fala proferida pela professora do Departamento de Solos da UFV e uma das organizadoras da Troca, Irene Maria Cardoso. A Educação do Campo (e a LICENA, conseqüentemente) aparece, neste contexto, como um dos elos da articulação de ações para a promoção deste objetivo.



Figura 15. Troca de Sementes da 6ª Troca de Saberes, em 2014.

Fonte: Mídia NINJA, 2014.

Para a promoção destas atividades foram preparados os espaços e tendas predominantemente utilizando-se técnicas de bioconstrução com bambu - que são um saber tradicional - montadas por mestres bambuzeiros e por colaboradores, dentre eles alguns educandos e educandas da LICENA. Entre estas estruturas, como se pode ver na imagem abaixo, foi construído um labirinto para simbolizar as diversas rotas possíveis para a construção e promoção de saberes.



Figura 16. Estrutura da 6ª Troca de Saberes, em 2014.

Fonte: Mídia NINJA, 2014.

Os educandos e educandas da LICENA, enquanto sujeitos sociais do campo e estudantes em formação, participaram ativamente dos espaços e discussões promovidos, tendo ainda um espaço próprio para contribuírem com a Troca de Saberes: a Instalação Pedagógica da LICENA.

As Instalações Pedagógicas, incorporadas ao fazer pedagógico da LICENA a partir das experiências de diálogo empreendidas pelo Ambiente TEIA, foram realizadas em alguns momentos no decorrer dos primeiros Tempos-Escola. Estas, de acordo com os educadores do curso (LICENA/UFV, s.d., p. 5), são relevantes nas práticas da LICENA “no sentido de introduzir na formação dos licenciandos uma concepção de educação e formação a partir de práticas culturais e políticas”, para que os próprios educandos e educandas compreendam a importância de sua identidade e de seu grupo de convivência, visibilizando-os, para então gradativamente relacioná-los aos saberes acadêmicos para a resolução dos problemas práticos e teóricos tanto do campo quanto de sua educação a nível

local, regional e nacional. Como mencionado anteriormente, proporcionam a integração entre saberes e a produção de conhecimentos levando-se em conta especialmente a dimensão estética da construção de um novo senso comum.



Figura 17. Instalação Pedagógica preparada por educandos e educandas do Assentamento Primeiro de Junho em uma das atividades da LICENA, posteriormente, em 2015.

Fonte: Thaís de Sousa e Souza, 2015.

Embora tenham sido realizadas em momentos anteriores, foi na Troca de Saberes que se firmaram enquanto espaço-tempo de articulação entre esta e a LICENA. Uma vez que as Instalações Pedagógicas têm origem no movimento de forças que formaram a Troca de Saberes e impulsionaram a própria criação desta Licenciatura, este momento é demarcador da consolidação deste histórico. Assim, a Instalação Pedagógica da LICENA, realizada pela primeira turma durante a Troca de Saberes no ano de 2014, marca não só a apropriação desta metodologia pelo curso, como também demarca o lugar da LICENA na articulação entre seus diversos parceiros.

Esta Instalação foi preparada, no decorrer dos primeiros dias do quarto Tempo-Escola mas especialmente durante todo o dia 25, montada e apresentada

pelos próprios educandos e educandas no Salão do terceiro andar do Departamento de Educação da UFV. Esta foi compartilhada com os participantes da Troca de Saberes em dois momentos, na tarde do dia 26 e na manhã do dia 28, e teve como objetivo apresentar aos participantes os aprendizados, a proposta e as experiências dos educandos e das educandas na LICENA até aquele momento.

Para tanto, a sala foi ambientada utilizando-se dos elementos das comunidades dos e das estudantes, trazidos de acordo com a orientação do Plano de Estudos do terceiro Tempo-Escola: girassóis, plantas e sementes diversas; bandeiras da LICENA, dos movimentos, organizações e educação do campo; trabalhos e cartazes realizados pelos educandos e educandas durante o semestre; publicações diversas sobre a educação do campo e questões relacionadas ao campo; artefatos, alimentos e utensílios confeccionados nas comunidades de origem dos educandos e educandas; músicas caipiras, cantigas tradicionais e som de pássaros tocando ao fundo através de um reproduzidor de áudio.

A dinâmica deste espaço consistiu em, primeiramente, convidar os visitantes a observar, ouvir, sentir, comer e tocar os elementos. Depois, foi o momento de compartilharem suas impressões. Todos deveriam escrever em tarjetas, em uma ou poucas palavras, uma síntese sobre o que os elementos os levaram a sentir e refletir. Em seguida, todos sentavam-se em roda e eram convidados a apresentar a si mesmos e sua síntese.

Após este momento, iniciou-se um debate sobre a relação entre aqueles elementos e Educação do Campo. Em seguida, os educandos e educandas da LICENA, anfitriões daquela Instalação, apresentaram a proposta e as experiências proporcionadas pela LICENA até então. Nesta apresentação, lembraram alguns dos momentos que consideravam os mais significativos, aparecendo alguns dos momentos enunciados na presente pesquisa. Esta transição do papel de educandos e educandas para o papel de educadores demonstra uma quebra com estruturas hierárquicas de conhecimento. Por isso e pela própria dinâmica dialógica de reflexão conjunta acerca das impressões e colocações dos demais participantes da Troca de Saberes, constitui-se uma ecologia de saberes.

Para o encerramento, algumas educandas do Quilombo de Ouro Verde realizaram uma apresentação de dança típica de sua comunidade, convidando a todos para dançar, tal como haviam feito no Sarau Cultural da primeira noite da Troca de Saberes. A Instalação Pedagógica terminou como uma grande festa, com todos dançando ao centro do espaço onde tinham realizado a conversa anterior.

Nesta Instalação os e as estudantes da LICENA puderam (re)construir com seus pares, outros sujeitos sociais do campo, seu próprio percurso educativo, e também (re)avaliá-lo a partir da percepção de um coletivo mais amplo de indivíduos ligados ao campo. Enquanto (futuros) educadores do campo, operaram um entendimento partilhado das ações da LICENA e de seu próprio posicionamento enquanto sujeitos de compreensão e mudança de uma realidade que não é só do educando individualmente, mas de todo um movimento coletivo. Puderam compreender o quanto, no cenário mais amplo das lutas do campo, poderiam e já estavam contribuindo ou não para este processo.

Assim, a Instalação Pedagógica fez com que cultura, imagens, sons, sentidos, reflexão e saberes fossem vivenciados e compartilhados entre educandos e educandas e demais presentes, propiciando a ecologia de saberes e tradução intercultural de modo indissociável nas dimensões política e ética, pelo debate que incitou sobre as premências da Educação do Campo e pela tomada de posição dos sujeitos na reflexão sobre o projeto educativo que estava sendo realizado pela LICENA, potencializado pela vivência cultural e ambiental, virtualmente reproduzida, das múltiplas realidades dos educandos e educandas do curso e suas aprendizagens. A dimensão estética é a que mais se destaca nesta atividade em comparação às demais até agora analisadas, por ser a representação e ambientação da cultura, o resgate da vitalidade do sentir, do emocionar e do expressar, o seu maior diferencial. Esta dimensão faz com que seja operado um rompimento com o processo extensionista-educativo tradicional através da contraposição à divisão hierárquica dos conhecimentos e culturas, bem como pela contestação da separação entre os seres humanos e o ambiente, e entre mente-corpo-sensação.

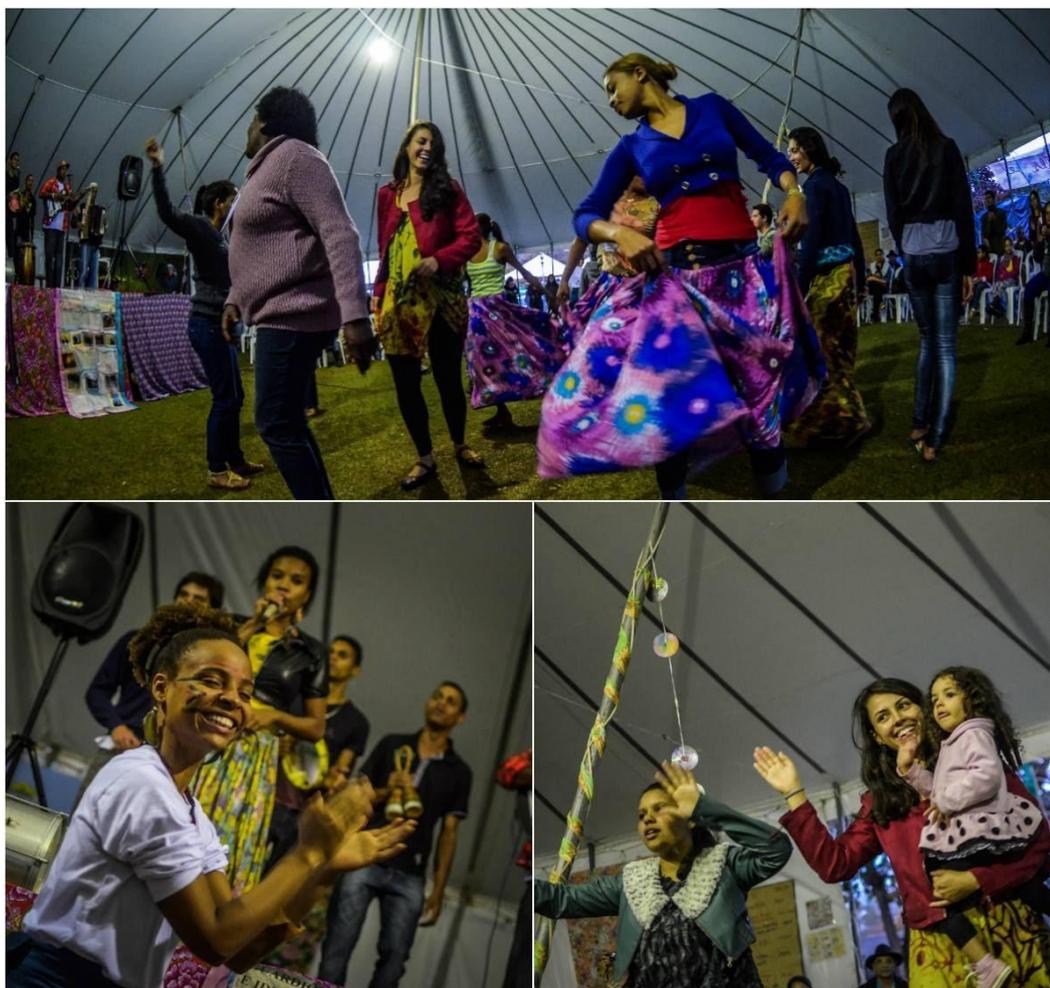


Figura 18. Educandas do Quilombo de Ouro Verde e demais participantes dançando ao som de cânticos da cultura afrobrasileira durante a Troca de Saberes, na tenda principal.

Fonte: Mídia NINJA, 2014.

No último dia da Troca de Saberes de 2014, ao final da tarde do dia 28, cerca de 500 pessoas entre agricultores e agricultoras familiares, estudantes, professores e professoras, membros do Congado e de populações indígenas, militantes do MST e demais integrantes, e dentre elas os professores e educandos e educandas da LICENA, participaram do Ato Público que encerrou o evento. Este teve como objetivo celebrar o Ano Internacional da Agricultura Familiar²⁵ e

²⁵ O ano de 2014 foi estabelecido pela Assembléia Geral das Nações Unidas como o Ano Internacional da Agricultura Familiar por levar-se em conta sua contribuição para a segurança alimentar e erradicação da pobreza mundial.

posicionar-se politicamente, dentro da 85ª Semana do Fazendeiro, a favor da Agroecologia e da Agricultura Familiar, informando a comunidade universitária e viçosense sobre as questões envolvidas no embate entre a Agroecologia e o agronegócio, como fica visível nos cartazes da imagem abaixo, e como ressaltado na chamada do Ato Público na página da Troca de Saberes na rede social Facebook:

2014 é o ano internacional da Agricultura Familiar! 70% dos alimentos da mesa dos brasileiros é produzido pela Agricultura Familiar! A Universidade Federal de Viçosa deve estar comprometida com a mudança necessária de paradigma na produção no/do campo! Em favor de um projeto que não viole o meio ambiente, que seja mais democrático, que distribua renda e que seja saudável!



Figura 19. Ato Público durante a 85ª Semana do Fazendeiro e 6ª Troca de Saberes.

Fonte: página da Troca de Saberes na rede social Facebook, 2014.

Para tanto, os sujeitos envolvidos no Ato caminharam do Gramado Escola, onde estavam as estruturas da Troca de Saberes, passando por toda a avenida principal da UFV e uma das principais de Viçosa, dirigindo-se à praça Silviano Brandão, no centro da cidade. A saída da caminhada dos domínios da UFV

simbolizava, para o grupo, o entendimento de que a Universidade deve integrar-se à cidade para que dessa união sejam construídas as mudanças sociais.

Como se pode ver nas imagens, foram confeccionados e empunhados cartazes com os dizeres “valorização dos saberes populares já!”, “juventude é semente, semente é saúde, saúde é vida”, “Educação no/para/do Campo direito do povo dever do Estado”, “Agroecologia é vida”, “Sementes Crioulas”, “2014 Ano Internacional da Agricultura Familiar”.



Figura 20. Ato Público na Avenida PH. Rolfs, em Viçosa - MG, 2014.

Fonte: página da Troca de Saberes na rede social Facebook, 2014.

Na caminhada, distribuíram-se panfletos com explicações sobre sementes crioulas²⁶ (os quais continham um pacotinho com uma semente crioula dentro e

²⁶ Segundo a Lei 10.711, de 05 e agosto de 2003, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Sementes e Mudas no Brasil, em seu artigo 2º, inciso XVI, semente crioula (um tipo de cultivar) é uma “variedade desenvolvida, adaptada ou produzida por agricultores familiares, assentados da reforma agrária ou indígenas, com características fenotípicas bem determinadas e reconhecidas pelas respectivas comunidades e que, a critério do Mapa, considerados também os descritores socioculturais e ambientais, não se caracterizem como substancialmente semelhantes às cultivares comerciais”.

um convite para a pessoa cultivá-la), entoaram-se cânticos e palavras de ordem sobre Educação do Campo, Agricultura Familiar e Agroecologia.

Além disso, as bandeiras dos movimentos do campo, as vestes, músicas e danças populares também estavam presentes, demarcando a cultura e a expressão da racionalidade estético-expressiva ligada aos sujeitos sociais que propunham aquele Ato.



Figura 21. Bois do Congado, elementos da cultura popular, no Ato Público da 6ª Troca de Saberes, em 2014.

Fonte: página da Troca de Saberes na rede social Facebook, 2014.

Ao chegarem na Praça Silviano Brandão, os participantes formaram-se em um grande círculo com as bandeiras, objetos culturais e cartazes ao centro, para dançar, entoar os cânticos do campo e realizar uma conversa acerca dos temas do Ato, mais uma vez chamando a comunidade de Viçosa para participar. Muitos cidadãos aproximaram-se e mesmo sem pronunciarem-se publicamente do modo como os facilitadores do Ato, faziam perguntas aos participantes e em alguns momentos trocavam com eles suas impressões. Abaixo, imagem deste momento:



Figura 22. Encerramento do Ato Público na Praça Silviano Brandão, em Viçosa – MG, 2014.

Fonte: página da Troca de Saberes na página da rede social Facebook, 2014.

Assim, com a participação intensa dos educadores, dos colaboradores e dos educandos e educandas da LICENA, encerrou-se neste Ato a Troca de Saberes. Este encerramento fechou um ciclo em que os sujeitos que deslocaram-se de suas comunidades para trocar seus saberes dentro da Universidade agora retornavam às comunidades, simbolizada naquele momento pela comunidade viçosense, para com elas realizar uma nova troca e lutar por mudanças necessárias, tal como os educandos e educandas da LICENA agora fariam e como buscou-se proceder nas ações do curso neste primeiro semestre até então acompanhado pela presente pesquisa.

Acredita-se portanto que, como ato de encerramento da Troca de Saberes e também como Ato final de um intenso semestre de implementação das prerrogativas da LICENA, este simboliza o clímax em que muitas das dimensões

da construção do novo senso comum e alguns princípios subjacentes à transição paradigmática, que vimos destacando até aqui, podem ser visualizados: o prazer, pela exaltação das identidades e racionalidade estético-expressiva subjacente; a solidariedade, a responsabilização e a formação de subjetividades rebeldes e inconformistas de modo participativo, pela articulação entre indivíduos e movimentos que consideram seus conhecimentos mutuamente incompletos e unem-se para argumentar, em uma comunidade interpretativa, em prol de um *topoi* que se constitua comum a todos: o *topoi* da Agroecologia como modo responsável de produzir e viver em relação com a natureza e outros seres sociais, sejam eles do presente ou do futuro, da Agricultura Familiar como modo privilegiado de colocá-la em prática, e da Educação do Campo como forma de perpetuar este entendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se às vezes digo que as flores sorriem
E se eu disser que os rios cantam,
Não é porque eu julgue que há sorrisos nas flores
E cantos no correr dos rios...
É porque assim faço mais sentir aos homens falsos
A existência verdadeiramente real das flores e dos rios.
Porque escrevo para eles me lerem sacrífico-me às vezes
À sua estupidez de sentidos...
Não concordo comigo mas absolvo-me,
Porque só sou essa cousa séria, um intérprete da Natureza,
Porque há homens que não percebem a sua linguagem,
Por ela não ser linguagem nenhuma.*

Alberto Caeiro

Como vimos no decorrer deste trabalho, Boaventura de Sousa Santos parte do pressuposto de que a liberdade traz consigo a responsabilidade, e que se lutamos pela liberdade e pela emancipação, temos que nos tornar responsáveis pelas decisões locais e globais que tomamos (dimensão ética), temos que ser sujeitos ativos na construção da realidade que queremos construir (dimensão política), e para isso temos que não apenas “ser”, como também afirmar o “ser” e sua necessidade de criação e fruição (dimensão estética).

Indispensável à emancipação pela construção de um novo senso comum, a dimensão estética reside na afirmação do ser em totalidade com o entorno, ou seja, a expressão da identidade como um movimentar pela realidade que não separa aquilo que somos, enquanto corpo e mente, daquilo que somos enquanto representação, comunicação e ações. Essa noção opera o reencantar da vida e resulta como prazer na medida em que atesta/afirma a autoria possível, não individual mas sim relacional, de cada sujeito ou grupo em seu existir.

No entanto, este existir só pode ocorrer, em nossa sociedade, como aquilo que se expressa, que se comunica, que é conhecimento-em-ação-e-comunicação ou, como diz Santos (2011), artefactualidade discursiva. Tal existência é limitada

pelos poderes hegemônicos, que vêm definindo o que conta ou não como expressão, o que conta ou não como saber e, conseqüentemente, o que conta ou não como “ser”. Por isso a necessidade de fazer ver a existência do que é colocado como inexistente e de imaginar outros mundos possíveis a partir dessas existências (re)emergentes. Por isso a necessidade de romper com hierarquias e lutar pela democracia, pelas ecologias (sobretudo a do saber) e pela multiculturalidade.

É nesse sentido que o esforço de emancipação tem de se operar nas três frentes de expressão humanas: ética, ao encarar a solidariedade como não objetificação do entorno e a responsabilidade das ações de cada indivíduo - enquanto ser que não se limita ao corpo-mente - que influenciam outras vidas e a natureza; política, ao encarar a responsabilidade nas decisões que dizem respeito à vida comunitária, na forma como ela é organizada democraticamente, não só pela via da representação mas pelo comprometimento ativo e horizontal entre cidadãos; e estética, como afirmamos acima. Estas dimensões devem ser promovidas na educação especialmente por meio do reforço do conhecimento-emancipação, da ecologia de saberes e da tradução intercultural em uma Pedagogia do Conflito e da Aposta.

No presente trabalho, pudemos refletir que, no contexto de formação de educadores do campo, em que o conhecimento científico universitário relaciona-se diretamente com o conhecimento dos povos do campo e demais saberes de seus educandos e educandas, seria possível que esta relação se desenvolvesse tanto no sentido da manutenção das racionalidades em que se funda o paradigma moderno (como é o caso da educação tradicional, por exemplo), quanto operar ações que mudam e até mesmo transformam esta lógica de funcionamento em um sentido emancipatório, dependendo da forma como são concebidas e realizadas suas atividades.

Tendo isso em vista, buscou-se apresentar e analisar o processo inicial de implementação da LICENA, em seu planejamento pedagógico e atividades dos quatro primeiros Tempos-Escola. Não se buscou avaliá-lo, mas analisá-lo de

modo a perceber suas relações com as categorias ligadas à promoção da emancipação social na transição paradigmática no século XXI e pedagogias subjacentes, propostas por Boaventura de Sousa Santos. Portanto, não cabe aqui falar da efetividade das atividades da LICENA na promoção da emancipação social, mas de caracterizá-las como possivelmente emancipatórias de acordo com a concepção de emancipação abordada. Como entendido por esta pesquisa, caracterizá-las como possivelmente emancipatórias constitui um primeiro passo para indicar se os caminhos adotados apontam para o horizonte utópico contra-hegemônico que, como pudemos perceber, foi buscado pelo projeto, construído social e político-pedagogicamente, da LICENA.

Como vimos, este projeto nasce já de um histórico de lutas em escala global e nacional que busca promover, a partir da territorialidade do Campo, modos de produção social e ecologicamente responsáveis (especialmente através da Agroecologia), uma cidadania participativa assente em obrigações políticas mais horizontalizadas, e uma concepção educativa sob a denominação Educação do Campo. Esta concepção de educação pode ser caracterizada como solidária por buscar romper com o colonialismo que pressupõe o Campo, seus sujeitos sociais e as racionalidades que o constituem como inferiores, invisíveis e objeto de intervenções sob os mandamentos da supremacia urbana e capitalista.

Dos movimentos operados por estas lutas nascem, levadas a cabo por estes em comunhão com o Estado, políticas públicas de Educação do Campo, da qual faz parte o PROCAMPO como iniciativa de formação de educadores. Esta conquista mostra-se de acordo com o papel que Santos (2011) atribui às lutas em relação ao Estado na transição paradigmática, em que este deve ser transformado de modo a

se centrar em garantir as condições de experimentação de sociabilidades alternativas, não lhe competindo avaliar o desempenho delas. Essa avaliação é uma atribuição exclusiva das forças sociais ativas nos campos sociais. Esses campos são comunidades interpretativas ou campos de argumentação cuja vontade e capacidade emancipatórias aumentarão na medida em que a argumentação seja orientada pela retórica dialógica: a novíssima retórica. (SANTOS, 2011, p. 335)

Estas forças sociais ativas se expressaram, a nível local, pela articulação entre movimentos e organizações sociais, ONGs, EFAs e universidades - dentre as quais a Universidade Federal de Viçosa pela atuação de alguns professores - com vistas ao desenvolvimento de ações em prol da Agroecologia e da Educação do Campo. Embora esta afirmação demande uma pesquisa e análise à parte, acredita-se ser possível dizer, tendo como base a observação do quarto Tempo-Escola da LICENA, que as Trocas de Saberes desenvolvidas por esta articulação das forças sociais constituem-se como o campo social local em que a novíssima retórica, a ecologia de saberes e a tradução intercultural ocorrem desde 2009.

Foram estas forças sociais e o diálogo por elas promovido no contexto de uma Troca de Saberes que demandaram e impulsionaram a criação de uma Licenciatura em Educação do Campo na UFV. Assim, ao construir-se a sua proposta quando da aprovação pelo edital do PROCAMPO, conflitam-se racionalidades, subjetividades e concepções sobre educação dos diferentes atores e grupos sociais envolvidos. No acompanhamento desta implementação, promovido pela observação participante, percebemos que esta negociação permanente prossegue à medida que o curso vai tomando forma e inserindo novos sujeitos e experiências à sua trajetória.

Além disso, foi ficando cada vez mais evidente o caráter de inovação e de emergência emancipatória das práticas pedagógicas desta Licenciatura. Todavia, é importante ressaltar que assim como todo projeto que se proponha a abraçar o caos como possibilidade de conhecimento - que é uma das formas de se alcançar o conhecimento-emancipação (SANTOS, 2011) -, tanto os caminhos da pesquisa quanto de implementação da LICENA foram sendo construídos e compreendidos, por parte de todos os envolvidos, de modo gradativo, tal como retratou o poeta sevilhano Antonio Machado:

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás

se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.²⁷

É a partir das “estelas en la mar” feitas pelos primeiros momentos da LICENA e acompanhadas pelo processo investigativo que se pode hoje falar das relações encontradas entre estas e as prerrogativas da emancipação social e suas pedagogias na transição paradigmática. Estas relações foram traçadas a partir das prerrogativas de reforço do conhecimento-emancipação, de tradução intercultural e ecologia de saberes, em que estão contidas as dimensões (ética, estética e política) da construção de um novo senso comum destacadas na apresentação feita no capítulo 3.

A presença destas prerrogativas foram demonstradas, antes de mais nada, pela implementação de um Processo Seletivo que promovesse o acesso dos saberes do campo e de seus agentes à Universidade, e também pela busca de sua permanência, tendo em vista seu histórico de invisibilização, de privações sociais e as dificuldades em manter as condições materiais necessárias à continuidade dos estudos.

Outro ponto importante foi a visualização de um claro entusiasmo e expectativa, por parte dos educandos e educandas mas também dos educadores, em relação ao curso, que foram possíveis de captar especialmente na primeira semana, mas também nas demais. Mais do que a expectativa de ascensão cultural, econômica e social, tanto individual quanto familiar, comumente ligada à entrada dos sujeitos na educação superior, mostram-se expectativas comunitárias relativas a um movimento pré-existente de lutas por emancipação social. Muitos estudantes apresentavam em seus discursos uma compreensão e incorporação ampla das discussões relacionadas à luta fundiária e agrária, à Agroecologia, à agricultura de subsistência, à constituição da identidade rural, e às questões políticas envolvidas

²⁷ “Caminhante, são teus rastros / o caminho, e nada mais; / caminhante, não há caminho, / faz-se caminho ao andar. / Ao andar faz-se caminho, / e ao olhar-se para trás / vê-se a vereda que nunca / se há de voltar a pisar. / Caminhante, não há caminho, / somente sulcos no mar.” (CATALÃO, 2002, p. 209)

nestes âmbitos. Isto se explica, provavelmente, pela vinculação anterior destes e destas estudantes a grupos que têm tais discussões em suas pautas, como vimos na elucidação do perfil da primeira turma.

Nestes discursos foi possível identificar, ainda, a presença de expectativas relacionadas às contribuições que o curso poderia realizar para o aprofundamento destas questões, para a aproximação do diálogo entre universidade e sociedade, para o fortalecimento da Educação do Campo e da Agroecologia, e para o desenvolvimento local comunitário. Falas apreendidas demonstravam a percepção da realização do curso como “uma grande oportunidade” e, para além disso, “uma grande conquista dos povos do campo”, como também capturou Lopes (2016) em sua pesquisa. Para Santos (2010, p. 135)

As expectativas são as possibilidades de reinventar a nossa experiência, confrontando as experiências hegemônicas que nos são impostas com a imensa variedade das experiências cuja ausência é produzida ativamente pela razão metonímica ou cuja emergência é reprimida pela razão proléptica. A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente, ampliado pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências e tornado coerente pelo trabalho de tradução.

Neste movimento em que as expectativas vão sendo acolhidas e discutidas, há um crescente reconhecimento e construção de reciprocidades relacionadas a histórias, lutas sociais, identidades, sonhos e objetivos entre colaboradores, professores, estudantes da LICENA e de outros cursos, localidades diferentes, movimentos sociais e organizações variadas, satisfazendo uma primeira necessidade dos movimentos pela emancipação, que é a sua articulação:

O potencial anti-sistêmico ou contra-hegemônico de qualquer movimento social reside na sua capacidade de articulação com outros movimentos, com as suas formas de organização e seus objetivos. Para que essa articulação seja possível, é necessário que os movimentos sejam reciprocamente inteligíveis. (SANTOS, 2010, p. 127)

É preciso não esquecer, no entanto, que esse é um movimento que tem seu início nas lutas da Educação do Campo e dos sujeitos sociais envolvidos com a Agroecologia e, localmente, com o Ambiente TEIA. Todavia, mesmo não tendo

sido fundado pela LICENA, é um princípio que se buscou consolidar através de suas ações.

Isso fica evidente nas atividades da LICENA que proporcionaram esta articulação ao proporem que no primeiro semestre fosse realizado um resgate da história e culturas dos educandos e educandas e suas comunidades para tornar possível este reconhecimento entre todos os agentes, e o momento em que é mais possível visualizar sua emergência e continuidade é nas Colocações em Comum. Atividades como o Aquário e as realizadas no primeiro dia (duas atividades que representam os princípios de articulação entre saberes e experiências preconizada pela Colocação em Comum) fizeram com que as expectativas dos diferentes grupos sociais, aos quais pertencem os educandos e as educandas, fossem expressas mostrando-se seus pontos de concordância e potencializando a construção do conhecimento-emancipação para além do contexto educativo da LICENA. Em outras palavras, o reconhecimento operado por estas atividades pôde mostrar aos educandos e educandas que as expectativas e os objetivos de seu grupo social, no que diz respeito ao curso, poderia ser semelhante aos de outros grupos sociais representados pelos outros estudantes. Assim, puderam ser articuladas as demandas individuais e coletivas de educandos e educandas e professores às demandas locais das diferentes comunidades, e essas, por sua vez, às demandas globais representadas pelos eixos teórico-conceituais da LICENA, caminhando-se do colonialismo à solidariedade em diferentes escalas comunitárias:

A trajetória que parte do colonialismo para a solidariedade tem de atravessar tanto as relações intracomunitárias como as relações intercomunitárias. A emancipação social emerge da tensão dialética entre o comunitarismo que domina nas relações intracomunitárias e o contratualismo que domina nas relações intercomunitárias. Nesta tensão ocorre também a constante reinvenção da comunidade enquanto trajetória do colonialismo à solidariedade. (SANTOS, 2011, p. 96)

As Colocações em Comum, como sabemos, foram juntamente com os Planos de Estudos, os instrumentos das Alternâncias Educativas escolhidos, na LICENA, para realizar a interlocução entre Tempos-Escola e Tempos-

Comunidade. Vimos anteriormente que as Alternâncias podem já ser consideradas emancipatórias por promoverem esta articulação buscando-se a formação integral, a participação comunitária e o desenvolvimento do meio. Acredita-se, desta forma, que a definição de que a identificação de situações-problema nas comunidades fosse um dos principais objetivos do primeiro semestre demonstra a busca pela vinculação real às Alternâncias Educativas para além de sua dimensão metodológica, fortalecendo-se o conhecimento-emancipação, a tradução intercultural e a ecologia de saberes.

Por meio da análise das Colocações em Comum e das demais atividades foi possível perceber, como vimos no capítulo 3, a relação com as dimensões ética, estética e política da emancipação social em seus objetivos, nas falas de educadores e educandos e educandas, nas metodologias utilizadas e nos elementos diversos presentes nas práticas realizadas. Os elementos da identidade e da racionalidade estético-expressiva dos educandos e das educandas não apenas estiveram mas também foram incentivados a se fazer presentes pela prática educativa em muitos momentos de realização das atividades destes primeiros Tempos-escola, seja através de celebrações, místicas, bandeiras, músicas, poemas, danças, vestimentas, orações, “palavras de ordem”, artes visuais e especialmente em suas falas. Estes foram considerados fundamentais à promoção de uma educação integral não apenas produtiva, mas prazerosa e significativa para todos os envolvidos. Acreditamos que essa concepção de educação que contempla racionalidades várias que não apenas a cognitivo-instrumental deu vazão à expressão de subjetividades e relações predominantemente não individualistas, baseadas em responsabilização e comprometimento horizontal entre educadores, colaboradores, educandos e educandas e seu ambiente. Isto foi possível notar nas reuniões de planejamento pedagógico e principalmente através do constante incentivo à participação, promovido pelas atividades por meio das metodologias utilizadas e das falas dos educadores, que buscavam incitar diálogos não hierarquizados entre educadores e educandos e educandas, e entre os próprios educandos e educandas. Mesmo as atividades de avaliação da efetividade do

próprio curso, realizadas nos três primeiros Tempos-Escola e também no quarto Tempo-Escola através da Instalação Pedagógica da LICENA, foi promovida nestes termos. Foi possível captar nas observações realizadas que há alguma efetividade nesta proposta quando os educandos e educandas expressaram falas como “os professores são muito humanos, e a gente percebe que eles estão dando o máximo de si pra fazer um curso diferente”, ou “a gente sente que o que a gente sabe tem muito valor”, embora não seja possível generalizar esta afirmação a partir de falas isoladas. No entanto, falas como essas foram expressas em meio às atividades ou aulas e não em momentos mais informais, o que pode ser interpretado como a liberdade sentida por alguns estudantes em abordar como se sentiam em relação ao seu próprio aprendizado.

Podemos dizer ainda que nas Colocações em Comum, especialmente através da formação das “nuvens” relacionadas às situações-problema, mas também na Linha do Tempo da Educação do Campo, no atrelamento das atividades do quarto Tempo-Escola à Troca de Saberes (do qual destacou-se a Instalação Pedagógica da LICENA) e no Ato Público que o encerrou, foi sendo constantemente buscada a evidenciação e produção de pontos em comum que, para Santos (2010, p. 129) “representam a possibilidade de uma agregação ou combinação a partir de baixo, a única alternativa possível a uma agregação a partir de cima imposta por uma grande teoria geral ou por um ator social privilegiado.”.

A produção destes pontos comuns demonstram a continuidade do reconhecimento e negociação entre os *topoi*, cada vez tornados mais (desin)visíveis, dos sujeitos sociais e movimentos envolvidos nestas atividades, o que caracteriza a Sociologia das Ausências e a tradução intercultural. Como já explicitado, tradução é o trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas (e/ou práticas) com vistas a identificar por meio do diálogo (realizado pela novíssima retórica) as preocupações de mesma aparência e forma entre elas, bem como as diferentes respostas que encontram para estas, criando-se uma inteligibilidade recíproca. Segundo Santos (2011), isso pode ocorrer tanto entre

culturas e/ou práticas disponíveis quanto aquelas que até então não estavam disponíveis mas que são tornadas possíveis pelas Sociologias das Ausências:

O trabalho de tradução visa esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles. Dado que não há uma prática social ou um sujeito coletivo privilegiado em abstrato para conferir sentido e direção à história, o trabalho de tradução é decisivo para definir, em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais as constelações de práticas com maior potencial contra-hegemônico. (SANTOS, 2010, p. 127)

A Sociologia das Emergências também se fez visível pela aposta que o curso realizou em relação à capacidade emancipatória que os sujeitos e seus grupos sociais teriam de, a partir deste movimento e da articulação promovida entre diferentes saberes, realizar mudanças frente às situações-problema levantadas pelos educandos e pelas educandas.

Vimos que, para o levantamento destas situações-problema, buscou-se que os educandos e as educandas partissem de sua própria experiência e “território” para então sistematizar sua compreensão de realidade a partir de metodologias científicas, dentre as quais a mais destacada é o próprio método científico da observação, registro e análise da pesquisa-ação em torno de situações-problema. Esta pesquisa-ação preconizada pelas Alternâncias Educativas e oportunizada pelo Plano de Estudos e pela Colocação em Comum na LICENA mostrou como principal característica a busca pela participação ativa do educando e de sua comunidade, em cooperação, no processo de produção de conhecimento.

Todavia, uma das questões percebidas apenas ao serem feitas as análises e não percebidas à época das observações foi a necessidade de acompanhamento mais cuidadoso em relação à elaboração dos Planos de Estudos, porque Plano de Estudos e Colocação em Comum estão diretamente relacionados. Embora as leituras falassem já desta relação, acreditava-se em um primeiro momento que o Plano de Estudos seria mais uma extensão documental e prescritiva de necessidades educativas elucidadas pela Colocação em Comum, mas aparentemente na LICENA alguns Planos de Estudos foram também momentos de

negociação destas necessidades entre educandos e educandas e educadores. Esta impressão não pôde ser melhor investigada justamente pelo fato de os Planos de Estudos não terem sido acompanhados de modo sistemático, o que fica de aprendizado para investigações futuras.

De qualquer forma, as observações realizadas foram suficientes para as análises que por ora foram feitas. Estas observações demonstraram ainda outra questão abordada por Santos (2010, p. 129) e relevante neste processo, que diz respeito ao fechamento disciplinar que “significou o fechamento da inteligibilidade da realidade investigada e esse fechamento foi responsável pela redução da realidade às realidades hegemônicas ou canônicas.”. As discussões sobre as situações-problema promovidas nas Colocações em Comum a partir de conteúdos científicos multidisciplinares e não científicos, são mais uma expressão do rompimento com esta lógica reducionista operado por uma prática de interdisciplinaridade e de ecologia de saberes, que se distinguem de uma aplicação apenas técnica da ciência no fazer educativo, tendo-se em vista que

A ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento. Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. (...) A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. (SANTOS, 2010, p. 157)

A ecologia de saberes versa também sobre a articulação e busca de convergências tal como opera-se no procedimento de tradução. No entanto, a ecologia de saberes trata especificamente da desconstrução da ciência como conhecimento universal e do diálogo desta com outras formas de produzir, validar e aplicar saberes. Muitos educandos e educandas já aparecem, nestes primeiros Tempos-Escola, conscientes do papel de contestação frente à primazia da ciência e da necessidade de serem igualmente reconhecidos seus saberes, mas é notável que as ações pedagógicas da LICENA buscaram incentivar esta conscientização e fortalecer esta premissa junto a eles. O comprometimento ético e social frente aos saberes, necessidades, memória e identidade dos educandos e educandas e suas

comunidades demonstram, assim, a busca por um conhecimento prudente para uma vida decente. Este mesmo comprometimento pode ser visualizado na própria busca por compreensão destas situações-problema para a efetivação de posteriores intervenções para a mudança.

Assim, contemplam-se na LICENA os princípios da ecologia de saberes que “apelam a saberes contextualizados, situados e úteis, ao serviço de práticas transformadoras” que “só podem florescer em ambientes tão próximos quanto possível dessas práticas e de um modo tal que os protagonistas da ação social sejam reconhecidos como protagonistas da criação de saber.” (SANTOS, 2010, p. 167). Ainda segundo o autor,

O trabalho de tradução que subjaz às ecologias de saberes é uma tarefa imensa e não será levado a cabo com facilidade. Envolve um processo complexo de inter-conhecimento e de auto-educação com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre eles e ações coletivas conjuntas. As ecologias de saberes, sendo um dos aspectos centrais da epistemologia do Sul, não irão emergir espontaneamente. Pelo contrário, devido ao fato de se confrontarem com a monocultura do saber científico, essas ecologias só poderão desenvolver-se através de uma sociologia das ausências que torne presentes e credíveis os saberes suprimidos, marginalizados e desacreditados. (SANTOS, 2010, p. 167)

Tendo isso em vista, com base nas observações e análises realizadas pela presente pesquisa, acredita-se que a LICENA seja um movimento educativo realizado a partir desta nova perspectiva epistemológica e que, portanto, esta guarda relações estreitas com as prerrogativas da promoção da emancipação social na transição paradigmática.

Pode-se caracterizar a LICENA, desta forma, como uma emergência emancipatória no século XXI que promove ações, que contemplam dimensões éticas, estéticas e políticas no fazer educativo, em prol do conhecimento-emancipação, da tradução intercultural e da ecologia de saberes.

No entanto, é preciso recordar mais uma vez o caráter inicial destas experiências, que embora sejam muito significativas, são ainda exemplos de um momento em que os conteúdos abordados e as metodologias utilizadas estavam

em fase de experimentação, estando os professores constantemente definindo as formas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem que integrassem os princípios de horizontalidade, participação, diversidade, interdisciplinaridade e aprendizagem vivencial compartilhada preconizados pelo seu Projeto Político Pedagógico.

Além disso, passados os dois primeiros anos do curso, é preciso analisar se as conexões captadas entre a proposta emancipatória de Boaventura de Sousa Santos e as atividades da LICENA podem ser traduzidas enquanto contribuições efetivas à formação de seus educandos e educandas e ao desenvolvimento de suas comunidades, a partir da percepção destes. Esta análise poderá ser realizada por meio de novas investigações.

REFERÊNCIAS

ABA. *Estatuto da Associação Brasileira de Agroecologia - ABA*. Porto Alegre: ABA, 2004. Disponível em: <<http://aba-agroecologia.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/06/Estatuto-ABA.pdf>>. Acesso em 16 abr 2016.

ALVIM, Mayara. *Instalações Pedagógicas: Experimentos de um conceito em construção*. Monografia. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa, 2012.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. Revista da FAEEBA – *Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG. In: SOARES, Leôncio de; et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso Formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, Miguel. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BARBOSA, Willer Araujo; ZANELLI, Fabrício V.; LOPES, Leandro S.; CRUZ, Nina A. C.; CONTE, Guilherme M.; MOREIRA, Fábio O.; CARDOSO, Irene M. Programa Teia: trocando saberes e reinventando a universidade. *Agriculturas*. v. 10, n. 3. Setembro de 2013. Disponível em: <<http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Artigo-1.pdf>>. Acesso em 14 Abr 2016.

BENZAQUEN, Julia Figueredo. *Universidades dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais*. Tese (Doutorado) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTELLS, Manuel. *A questão urbana*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009. p. 202-352.

CATALÃO, Marco Aurélio Pinotti. *Antologia e tradução comentada da obra poética de Antonio Machado*. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Dicionário de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, FGV, 1986.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. *Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da alternância*. Florianópolis: Insular, 2003.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG, Pedro. *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. *Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação*. In: Seminário Internacional Sobre Pedagogia da Alternância. Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB. 1999.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Trad. Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos Movimentos Sociais*. São Paulo, Loyola, 2002.

GOHN, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (ORG.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HESPANHOL, Rosângela A. M. Mudança de concepção das políticas públicas para o campo brasileiro: o programa de aquisição de alimentos (PAA). *X Colóquio Internacional de Geocrítica*. Barcelona, 2008. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/221.htm>>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anízio Teixeira. *Panorama de educação no campo*. Brasília: Paz e Terra, 2007.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; SANTOS, Jaqueline Gomes dos. Formação de professores para a Educação do Campo na Universidade Federal de Sergipe. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto* (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOLLÍNG, Edgar; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (orgs.). *Por uma educação básica do campo*. Livro 1. Brasília: UNB, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade e. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEFF, Enrique. *Epistemologia Ambiental*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eduardo Simonini. O sonhar emancipatório e a educação. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n.1, p. 125-138, jan./abr. 2010.

LOPES, Natália Cristina. *Trajetórias sociais e escolares: o caso dos licenciandos em educação do campo da UFV*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto* (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. *Santa Maria*, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewArticle/19>>. Acesso em 04 jan. 2015.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A et al. *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa em Administração*, V. 1, n. 3, 2º sem./1996.

NOSELLA, Paolo. *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*. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e Educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular em Busca de Alternativas*. Porto Alegre, Tomo Editorial/CAMP, 2001.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

PETERSEN, Paulo; ALMEIDA, Silvio Gomes de. *Rincões transformadores: trajetória e desafios do movimento agroecológico brasileiro - uma perspectiva através da Rede PTA*. Versão provisória. Rio de Janeiro, 2006.

PINEAU, Gaston. Alternância e desenvolvimento pessoal: a escola da experiência. *Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância*. Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento. UNEFAB. 2. ed. Salvador, 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O sitiante brasileiro e o problema do campesinato. In *O Campesinato Brasileiro*, Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

RIBEIRO, Marlene. *Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa*. Universidade de São Paulo, 2008.

SÁ, Laís Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de Educação Superior no campo. In: *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Org.: MOLINA, Mônica Castagna. Brasília: MDA/MEC, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.) *Democratizar a democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, B. de S. *A universidade do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de e MORAES, Salette Campos de. (orgs). *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. V. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Cláudio Felix dos. A licenciatura em educação do campo: entre o enraizamento nas lutas da classe trabalhadora e as influências das pedagogias do 'aprender a aprender'. In: *II Seminário Nacional de Estudos e pesquisas sobre educação do campo e IV Jornada de educação especial no campo*, 2013, São Carlos - SP. Anais do II Seminário Nacional de Estudos e pesquisas sobre

educação do campo e IV Jornada de educação especial no campo. São Carlos: Editora da UFSCAR, 2013. v. 1.

SANTOS, Marcelo Loures dos; BARBOSA, Willer Araújo; KOLLN, Manuelli. Programa de extensão TEIA/UFV: formação universitária para uma ecologia de saberes. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 69-98, Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 dez. 2015.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo*. Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

SILVA, Cícero da. *Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero Caderno da Realidade com foco na retextualização*. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, ago. 2008.

UNEFAB. *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. n. 4. jul. 2007.

UNICEF. *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes*. Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_oosc_ago12.pdf>. Acesso em 22 mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *Projeto Político Pedagógico: Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Viçosa, Minas Gerais, 2013.

LICENA/UFV. *Memorial da Licenciatura em Educação do Campo da Ufv*. s.l., s.d.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O agricultor familiar no Brasil: um ator social da construção do futuro. In: PETERSEN, Paulo (org.). *Agricultura familiar camponesa na construção do futuro*. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Brasília, v. 52, supl. 1, p. 25-44, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000600002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 ago. 2016.